Z postępów psychologji dziecka.

Rysunki dziecięce.

Już od lat przeszło dwudziestu samodzielne rysunki dziecka bywają przedmiotem studjów psychologicznych, we wszystkich niemal językach pojawiają się obszerne monografje i krótsze artykuły tej treści; niemniej jednak sprawa nie przestaje być aktualną, dla nas zaś dopiero teraz taką się staje, budząc coraz to żywszy interes. Systematyczne badanie umysłu dziecięcego u nas również zaczęło się przed laty przeszło 20 od *Programu spostrzeżeń nad dzieckiem* J. Wł. Dawida, który ukazał się w roku 1887, ale do ostatnich czasów nie mieliśmy żadnej oryginalnej pracy polskiej o samodzielnych rysunkach dzieci. Dopiero od kilku miesięcy rozbudził się pewien ruch w tym kierunku. W lipcu roku 1907 p. Marjan Olszewski wygłosił w Sekcji Filozoficznej X-go Zjazdu lekarzy i przyrodników polskich rzecz bardzo interesującą p. t. *Sztuka dziecka i człowieka pierwotnego:* we wrześniu p. Anna Grudzińska na posiedzeniu Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi miała odczyt o rysunkach dziecięcych, a w nim nietylko streściła prace obce przeważnie angielskie, lecz przedstawiła słuchaczom próbki rysunków dziecięcych przez siebie zebranych, zachę-

cając do dalszych studjów w tym przedmiocie; w listopadzie Towarzystwo zachęty sztuk pięknych postanowiło urządzić w Warszawie wystawę p. n. *Sztuka dziecka,* na której śród innych działów mają się znaleźć i samodzielne rysunki dziecięce; w grudniu Polskie towarzystwo badań nad dziećmi ogłosiło swój kwestjonarjusz, aby zgromadzić odpowiedni materjał do studjów psychologicznych, w lutym wreszcie tego roku sekcja rysunkowa przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego urządziła małą wystawkę ilustracji do Powrotu taty. Wobec tych wszystkich, szybko po sobie następujących objawów, będzie może na czasie pomówić o dotychczasowych wynikach badań nad rysunkami dziecięcemi. Za podstawę biorę tutaj dwie prace niemieckie Lewinsteina i Kerschensteinera [1]) nie są to wprawdzie ostatnie nowości, bo noszą datę 1905, ale pomimo swej gruntowności u nas zupełnie nieznane, nawet p. Anna Grudzińska pominęła je w swoim odczycie, uwzględniając wiele monografji mniejszego znaczenia. Przytym dwie te prace najlepiej dają obraz przedmiotu, uzupełniając się wzajemnie: Lewinstein patrzy na rysunek dziecka głównie jako na rodzaj jego mowy, zajmuje go więc raczej treść, niż wykonanie, a chociaż studja jego rozciągają się do roku 14-go, niemniej najwięcej zajmuje się pierwocinami zdolności rysunkowej — rysunkami małych dzieci; Kerschensteiner przeciwnie obok treści zwraca uwage i na technikę, bada stopniowy rozwój zdolności rysunkowej, pomija też całkowicie okres przedszkolny, opierając się wyłącznie na materjale ze-

---

[1]) Siegfried Lewinstein. Kinderzeichnungen Lipsk 1905. Georg Kerchensteiner. Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung. Monachjum 1905.

branym ze wszystkich klas szkoły ludowej t. j. na rysunkach dzieci od lat 6 do 15. Z konieczności jednak pewne kwestje znalazły się w obu książkach; z tego powodu nie będę streszczała każdej z nich oddzielnie, lecz zawarty materjał przedstawię w ugrupowaniu według treści rysunków dziecięcych.

1. *Postać ludzka*. Przedmiotem, który najżywszy budzi interes w każdym dziecku, jest człowiek; najulubieńszy też to przedmiot rysunków dziecięcych. Maleństwo dwuletnie lub trzyletnie, skoro się tylko dorwie ołówka, najchętniej rysuje pana lub panią, tatę, mamę, braciszka, choć przedmiot to najtrudniejszy nawet dla dojrzałego artysty. Pierwsze te próbki dziecięce, tak nieudolne, że nic z nich nie można rozpoznać, są takiemi nietylko z powodu braków techniki, lecz głównie z powodu wadliwości jego spostrzeżeń. Wyobrażenia jego postaci ludzkiej są bardzo niedokładne; ono poprostu mnóstwa szczegółów nie widzi, więc też i na rysunku nie przedstawia. Żadno dziecko nie pominie *głowy*, ale dla wielu wystarcza tylko dodanie do niej dwuch kresek pionowych, oznaczających *nogi* i już człowiek gotów; później przybywa *tułów* w postaci kółka, owalu, lub kwadratu między głową a nogami, potym ręce, później jeszcze inne szczegóły. Ciekawe są pod tym względem tablice Lewinsteina, ułożone na podstawie 3000 rysunków dzieci od lat 3 do 13, które wykazują częstość różnych części ciała na rysunkach dziecięcych. Aby czytelnika nie gnębić nadmiarem liczb, dla przedstawienia postępu dziecka, przytaczam tylko wszędzie trzy cyfry: dzieci 4-ro letnich, 8-o letnich i 12-o letnich. Przedstawi się to, jak następuje:

	4-letnie	8-letnie	12-letnie
Tułów	50%	98%	100%
Nogi	39%	94%	98%
Ręce	45%	76%	95%
Szyja	8%	51%	90%
Włosy	6%	38%	73%
Broda	1%	18%	60%

Postęp jest widoczny, ale niektóre cyfry są wprost zadziwiające, np. jeszcze połowa dzieci 8-letnich osadza głowę wprost na korpusie, zapominając o szyi. Naturalnie i te części ciała, które są nakreślone, początkowo bywają naszkicowane tylko, później przybywają różne szczegóły np. oczy oznacza dziecko naprzód, jako dwa kółka tylko, później w każdym kółku robi kropkę, a potym dopiero zaczyna rysować brwi i rzęsy; u dzieci 8-letnich brwi znaleziono w 77% wypadków, u 12-letnich w 97%. Początkowo też rysuje ono wszystkie osoby *en face*, później dopiero próbuje profilu. Ludzie na rysunku dzieci zupełnie małych są najczęściej bez ubrania, mają oni jednak zwykle kapelusze i dużo guzików, chętnie nadto rysują dzieci różne ozdoby na kapeluszu i włosy kobiet, może dlatego, żeby odróżnić je od wizerunków mężczyzn. Rysunkom brak proporcji, dziecko, skoro poweźmie dokładniejsze pojęcie o częściach ciała ludzkiego, troszczy się o to, aby żadnego szczegółu nie pominąć na swym rysunku, ale bynajmniej nie o to, gdzie co nakreślić i w jakich rozmiarach. Z tej skłonnosci do rysowania wszystkiego, co się wie o danym przedmiocie, wynika inna charakterystyczna cecha rysunków dziecięcych: dzieci rysują często to, czego z danego punktu widzieć nie można np. osobie, kreślonej z profilu, dodają drugie oko, ponieważ wiedzą, że człowiek ma dwoje oczu; albo osobie ubranej rysują pod rękawami gołe ręce. Widziałam też dzieci, które zawsze

rysują naprzód człowieka bez ubrania, a potym go dopiero ubierają. Wszystko to dowodzi, że dziecko zdaje sobie sprawę ze szczegółów, lecz nie uświadamia sobie całości. Z tego stopnia jednak zdolne jest ono podnieść się wyżej, o czym pouczają ciekawe badania Kerschensteinera. W kilku szkołach monachijskich kazano z jego inicjatywy nakreślić naprzód z pamięci: ojca, matkę i dziecko, następnie zaś z natury dziecko stojące i siedzące (jednego z kolegów). Klasyfikując zebrane rysunki według sposobu ich wykonania, odróżnił następujące stopnie ich wartości artystycznej.

1. Z rysunku nie można poznać, że przedstawia człowieka; jestto *bazgranina*, zrozumiała tylko dla dziecka.

2. Rysunek jest zupełnie *schematyczny* t. j. dziecko wszystkie swoje osoby rysuje jednakowo według pewnego schematu tak, że czasem w ten sam sposób kreśli mężczyznę, kobietę i dziecko, a czasem ma trzy schematy, ale nie więcej.

3. Rysunek przedstawia formę *mięszaną*: schemat wiąże się ze szczegółami z obserwacji; dziecko nie może się jeszcze oswobodzić od schematu, ale usiłuje już kreślić zgodnie ze swemi spostrzeżeniami.

S. Rysunek *zgodny z wyobrażeniem*, jest trafnie pochwyconą sylwetką danej osoby, choć ma wiele błędów wykonania np. brak perspektywy, nieproporcjonalność, niezręczność w kreśleniu różnych szczegółów.

5. Rysunek częściowo lub całkowicie poprawny, t. j. okazujący pewne owładnięcie techniką i umiejętność zastosowania środków do danego celu.

Dokładne rozpatrzenie zebranych rysunków okazało, że w okresie szkolnym t. j. po ukończeniu 6-go roku życia dzieci już przeszły ponad pierwszy, najniższy stopień, t. j. na rysunkach ich można rozpoznać

ludzi jako ludzi. W pierwszych dwuch latach jednak nauki szkolnej (lat 6 — 8) przeszło 90% rysunków przedstawia stopień drugi, t. j. są czysto schematyczne, mała zaledwie odsetka zawiera pewne szczegóły pochwycone z obserwacji t. j. wznosi się do stopnia 3-go; w następnych trzech klasach niemieckiej szkoły początkowej ilość rysunków schematycznych ciągle się zmniejsza, a ilość rysunków zgodnych z wyobrażeniem odpowiednio się powiększa tak, że w klasie V-ej (dzieci 11 letnie) śród chłopców znaleziono: 48% rysunków schematycznych, 46% mięszanych, 6% zgodnych z wyobrażeniem; śród dziewcząt 79% schematycznych, 19% mięszanych, 2% zgodnych z wyobrażenia; od klasy VI-ej pojawia się, choć rzadko, i ostatni najwyższy stopień rysunków poprawnych i artystycznych tak, iż w klasie VII-ej (dzieci 13 letnie) mamy następujące stosunki: u chłopców: 7% rysunków schematycznych, 52% mięszanych, 28% zgodnych z wyobrażeniem, 13% poprawnych co do formy; u dziewcząt: 52% schematycznych, 38% mięszanych, 7% zgodnych z wyobrażeniem, 3% poprawnych i artystycznych. Z tych liczb zwraca uwagę wyraźna niższość dziewcząt w porównaniu z chłopcami z tej samej klasy; niższość tę zauważył Kerschensteiner i w wielu innych wypadkach, ale przyczynę jej trudno określić bezstronnie: czy jest ona wynikiem różnic wrodzonych między umysłem chłopięcym a dziewczęcym, czy też warunków wychowania, gdy np. wiemy, że w szkołach niemieckich początkowych męskich chłopcy mają więcej godzin rysunku, niż dziewczęta. Ciekawe jest bardzo porównanie rysunków z pamięci i rysunków z natury; okazało ono, że dzieci młodsze lat 6—10 rysują lepiej z pamięci, niż wtedy, gdy mają model przed sobą—znaczna większość rysunków stojącego lub siedzącego kolegi, oddanych przez dzieci 6—8 letnie

przedstawiała bazgraninę, niemożliwą do rozpoznania; przeciwnie dzieci starsze nad lat 10 z natury rysują lepiej, widocznie lepiej umieją patrzeć, obserwować i zdawać sobie sprawę ze swych obserwacji. Wogóle jednak rysunki nie okazują wielkiego artyzmu. Na 58000 dzieci znalazło się zaledwie 40, których rysunek człowieka miał wartość artystyczną, a z tych tylko 6 nakreśliło charakterystyczne i zadziwiające swą trafnością portrety. Dla większości więc dzieci do lat 14-tu zupełnie dobry rysunek człowieka jest zadaniem nad siły, ale talent rzeczywisty może się objawić już w tym wieku i domagałby się większej uwagi ze strony wychowawców.

2. *Rysunki zwierząt.* Obok człowieka świat zwierzęcy bywa przedmiotem żywego interesu dzieci i znajduje miejsce w ich rysunkach, ale z równym powodzeniem czy też niepowodzeniem t. j. z przewagą schematu nad rysunkiem charakterystycznym i indywidualnym. Jako zadanie, podał Kerschensteiner dzieciom ze szkół początkowych rysunek konia, psa, kota i kaczki t. j. zwierząt najpospolitszych, znanych dobrze dzieciom miejskim. Przy klasyfikacji zebranych rysunków odróżniono następujące stopnie dokładności:

1. Rysunku nie można rozpoznać, jako zwierzęcia (bazgranina).

2. Rysunek jest czysto schematyczny, przyczym dziecko może posiadać: a) ten sam schemat dla wszystkich zwierząt; b) jeden schemat dla czworonogów, a inny dla ptaków, c) specjalny schemat dla konia, którego stosunkowo dzieci rysują najlepiej.

3. Rysunek przedstawia formę mięszaną schematu z obserwacją.

4. Rysunek jest zgodny z wyobrażeniem i przedstawia charakterystyczne cechy danego zwinięcia.

5. Rysunek jest poprawny i artystyczny.

Zebrane rysunki okazały, że dzieci mniej dokładne mają wyobrażenie postaci zwierzęcej, niż ludzkiej; w klasie najniższej (dzieci 6 letnie) 89% chłopców i 98% dziewczynek rysuje zamiast konia pewien schemat, który równie dobrze można zastosować do każdego czworonoga; w wyższych klasach ilość takich dzieci wyraźnie się zmniejsza z roku ua rok, lecz rysnnki są po większej części schematyczne—takie, któreby stanowiły charakterystyczny lub artystyczny rysunek konia, należą do bardzo nielicznych wyjątków. Na 58000 dzieci ze szkół znalazło się tylko dwuch chłopców: jeden 8 letni, a drugi 13 letni, którzy umieli narysować konie we wszelkich postawach, ruchach, z różnych punktów widzenia. Są to niewątpliwie dzieci wyjątkowo zdolne, jeden jest prawdziwym artystą w rysowaniu i malowaniu zwierząt, czego dowodzą obok rysunków konia dwie jego akwarele, przedstawiające krowy nad wodą, a wykonane w obecności Kerschensteinera.

Jeszcze mniej dokładne są dziecięce wyobrażenia ptaków, ale i tu znalazły się bardzo wybitne wyjątki od normy ogólnej. Przy klasyfikowaniu rysunków kaczki odróżniono następujące kategorje.

1. Rysunek jest schematyczny, przyczym zachodzić mogą następujące wypadki: a) z rysunku nie można się domyślić, że przedstawia ptaka; b) dziecko używa schematu, który równie dobrze można zastosować do wszystkich ptaków; c) dziecko ma schemat ptaka pływającego, ale z jego rysunku nie można odróżnić kaczki od gęsi, łabędzia, wodnej kurki i t. p.

2. Rysunek ma formę mięszaną schematu z obserwacją.

3. Rysunek jest zrobiony na podstawie obserwacji i można na nim poznać: a) jakiegokolwiek ptaka; b) ptaka pływającego.

4. Rysunek jest poprawny i przedstawia: a) obraz jakiegokolwiek ptaka, b) obraz ptaka pływającego; c) obraz kaczki.

Charakterystyczne bardzo są te uwagi przy każdym punkcie: dowodzą one, że nawet dzieci, rysujące najlepiej, często zamiast kaczki kreśliły wizerunek jakiegoś innego ptaka. Rezultaty szczegółowe okazały, że z dzieci najmłodszych 6 letnich mniej więcej połowa (53% chłopców i 40% dziewcząt), rysuje kaczkę tak, że nie ma ona ogólnych cech ptaka, 34% chłopców i 46% dziewcząt ma jeden schemat dla wszystkich ptaków, 10% chłopców i 6% dziewczynek jeden schemat dla ptaków pływających — wszystkie więc rysunki dzieci w tym wieku są schematyczne. W następnym roku pojawiają się już choć z rzadka formy, oparte na obserwacji (sylwetki), później ilość rysunków schematycznych stale się zmniejsza tak, że u chłopców z klasy VIII-ej (14 letnich) rysunki schematyczne stanowią tylko 4%, ale nawet w tej klasie zaledwie 16% kreśli dokładny rysunek kaczki, dającej się odrazu rozpoznać jako taka. Z dzieci najlepiej rysujących rzadko które odważa się kreślić ptaka w ruchu; zaledwie jeden rysunek przedstawia kaczkę, unoszącą się nad wodą—widocznie w tym razie braknie dzieciom miejskim spostrzeżeń, oprócz gołębi rzadko one widują ptaki w locie, a stąd nie umieją ich kreślić. Z tym punktem wiąże się pewna obserwacja Lewinsteina. Polecił on znacznej ilości dzieci zrobić ilustracje dowolne do wierszyka, w którym między innemi była mowa o jaskółkach, a następnie obliczył procent dzieci, które z własnej chęci dały rysunek jaskółek; otrzymano następujący szereg liczb dla dzieci różnego wieku:

6-letnie 21%
7-letnie 36%
8-letnie 43%

9-letnie 53%
10-letnie 74%
11-letnie 78%
12-letnie 69%
13-letnie 82%
14-letnie 87%

Widocznie więc zainteresowanie i pewność siebie wzrasta w tym razie z wiekiem dziecka, ulegając jednemu tylko osłabieniu z roku 11-go na 12-ty, co możnaby przypisać temu, że dziecko 12-letnie już się swych nieudolnych rysunków wstydzi, a czuje, że lepszych wykonać jeszcze nie może.

3. *Rysunki kwiatów i drzew.* Świat roślinny mniej jest jeszcze dzieciom znany od zwierzęcego. Zbierając badania nad zasobem umysłowym dzieci warszawskich, prawdziwie byłam zdumiona, jak słabe mają one wyobrażenia o najpospolitszych gatunkach drzew: lipie, dębie, sośnie, topoli, brzozie, a nawet o kasztanie i akacji, które przecież i w mieście tak często widują. Kwiaty są lepiej im znane, zwłaszcza dziewczynki rozpoznają je dobrze, ale interesują się raczej barwą i wonią, niż kształtem. Skutkiem tego dziecko rzadko z własnej woli rysuje rośliny; w ilustracjach do bajeczki, w której była mowa między innemi o drzewach i kwiatach, rosnących nad rzeką, dało wizerunki roślin według obliczeń Lewinsteina:

Dzieci 6-letnie 7%
„ 7-letnie 15%
„ 8-letnie 25%
„ 9-letnie 31%
„ 10-letnie 37%
„ 11-letnie 40%
„ 12-letnie 41%
„ 13-letnie 52%
„ 14-letnie 54%

Nawet więc śród dzieci najstarszych prawie połowa pominęła je zupełnie. Dziecko lubi ruch, życie, więc roślina mniej je pociąga. Z drugiej strony jednak właśnie to spokojne zachowanie się rośliny ułatwia pochwycenie jej postaci i odtwarzanie jej; gdy szybki bieg konia lub lot ptaka wywołuje tyle zmian w kształcie ciała, że dobre jego oddanie staje się często zadaniem nad siły. Skutkiem tego, skoro dziecko zostanie raz zainteresowane kształtem kwiatów, odtwarza je lepiej na rysunku, niż zwierzęta. Kerschensteiner kazał badanym dzieciom narysować jakikolwiek kwiatek i przekonał się przedewszystkim, że silny wpływ na te rysunki miały obserwacje, uczynione przez dzieci w klasie przy pogadankach: kreśliły one przeważnie kwiaty, omawiane w nauce o rzeczach, obok własnego najpierwotniejszego schematu t. j. oznaczenia kwiatu za pomocą kółka z kropką w środku, co nazwano schematem *guzikowym*. Wogóle rozróżniano następujące kategorje rysunków:

1. Na rysunku nie można rozpoznać, że ma przedstawiać kwiatek.

2. Kwiat można rozpoznać, ale rysunek jest zupełnie schematyczny i nakreślony: a) w formie guzika, b) według schematu kwiatów złożonych, c) według schematu tulipana, d) według jakiegokolwiek innego schematu.

3) Forma mięszana schematu z obserwacją.

4. Rysunek poprawny i charakterystyczny; dziecko w tym celu wybiera: a) kwiat z rodziny złożonych, b) kwiat z rodziny liljowatych, c) kwiat z rodziny różowatych, d) kwiat fijołka, e) kwiat jakiejkolwiek innej rodziny.

Wiele dzieci do swych rysunków schematycznych dodaje doniczkę, rysują też prócz kwiatów inne części rośliny: liście łodygę, nawet czasem korzenie lub ce-

bulki. Tylko w 2 najniższych klasach i to rzadko spotkać można było bazgraninę, nie dającą się rozpoznać jako kwiat; schemat guzikowy trafiał się czasami aż do klasy V-ej t. j. do 11-go roku życia, u starszych dzieci przeważały charakterystyczne kwiaty złożone lub liljowate. Zasługuje na uwagę, że w tej próbie dziewczęta nie rysowały gorzej od chłopców, a niekiedy przewyższały ich nawet. Śród rysunków drzewa spotykano również rozmaite kategorje, a mianowicie:

1. Na rysunku nie można poznać drzewa (niektóre dzieci używają tego samego schematu, który stosowały do kwiatów).

2. Rysunek przedstawia schemat pierwotny: pień i korona, skladająca się z linji rozmaicie pokrzyżowanych (gałęzie) bez wyraźnego zarysu liści.

3. Schemat pierwotny z dodaniem okrągłych, owalnych lub innych liści.

4. Połączenie schematu z obserwacją, dające na rysunku rozpoznać: a) drzewo liściaste, b) drzewo iglaste, c) palmę.

5. Rysunek, zgodny z wyobrażeniem (sylwetka).

6. Rysunek poprawny, a) drzewa liściastego, b) drzewa iglastego, c) palmy.

7. Z rysunkiem schematycznym wiąże się: a) dokładny rysunek liści, b) dokładny rysunek owoców, c) dokładny rysunek korzeni.

8. Rysunek poprawny pozwala poznać pewne szczególne drzewo np. topolę, wierzbę, dąb, jabłoń i t. d.

Rezultat badania okazał się podobny, jak przy kwiatach, z tą różnicą tylko, że rysunki schematyczne, częstsze w klasach niższych, daleko prędzej zanikają, ustępując miejsca charakterystycznym wizerun-

kom pewnych drzew szczególnych; chłopcy w tym razie znów okazują się wyżsi od dziewcząt.

4. *Rysunek przedmiotów martwych i budynków,* Obok człowieka i konia najulubieńszym przedmiotem rysunków dziecięcych są domy. Wiemy jednak, wjak pierwotny sposób bierze się dziecko do tego zadania: jego dom to zwykle czworobok lub kwadrat, w którym umieszcza się okna i drzwi, a nad nim rysuje się dach. Niejednokrotnie też dzieci pod wpływem skłonności do rysowania wszystkiego, co o danym przedmiocie wiedzą, usiłują nakreślić jednocześnie wszystkie ściany domu, a czasem i jego wnętrze. Brak perspektywy, nieumiejętność przedstawienia ciała trójwymiarowego na płaszczyźnie—oto znamienne cechy rysunków dziecięcych. Czy i pod tym względem dziecko czyni postępy w okresie lat 6 — 14? zadaje sobie pytanie sumienny badacz, Kerschensteiner, i dla jego rozwiązania przeprowadza znów szereg prób po szkołach początkowych w Monachjum. Dzieciom polecono naprzód narysować z natury skrzypce, które znajdują się w każdej szkole, jako potrzebne do lekcji śpiewu; następnie krzesło z natury i krzesło z pamięci, wreszcie tramwaj elektryczny i kościół. Okazało się, że wiele dzieci zwłaszcza 6-letnich nie umie i tych najpospolitszych, codziennie widzianych przedmiotów nakreślić tak, aby poznano, co to jest; wynika to do pewnego stopnia stąd, że dziecko lepiej pamięta i uświadamia sobie oddzielne części przedmiotu niż jego całość np. wie, że krzesło ma siedzenie, cztery nogi i poręcz, rysuje więc każdy z tych szczegółów, ale nie umie ich odpowiednio umieścić i połączyć, albo posługuje się używanym często po ogródkach freblowskich uproszczonym schematem, przedstawiając krzesło w postaci odwróconej czwórki h. W tym miejscu słuszną czyni Kerschensteiner uwagę, że i nauka o rze-

rzach, prowadzona jednostronnie t. j. polegająca wyłącznie na wyliczeniu i opisywaniu części przedmiotów, a nie starająca się o wytworzenie dobrego wyobrażenia całości, i uproszczone wzorki dla małych dzieci nie wpływają dobrze na rozwój ich spostrzegawczości. Młodsze dzieci z pamięci rysowały krzesła lepiej, niż z natury; znalazły się i takie, które zamiast danego krzesła kreśliły wizerunek zupełnie innego krzesła z pamięci. Pierwsze, chybione często próby zachowania perspektywy pojawiają się już w 8-ym roku życia, ale do 12-go roku postęp jest bardzo słaby, dopiero w wieku lat 12—14 znaczniejszy procent dzieci wywiązuje się z tego zadania; śród dzieci najstarszych 14-letnich 93% chłopców i 79% dziewczynek dało zupełnie dobry rysunek krzesła z pamięci. Wdzięczniejszym przedmiotem badań były rysunki tramwaju elektrycznego i kościoła. Uwydatniły się w nich wyraźnie zarówno indywidualne różnice uzdolnienia, jak rozwój jego stopniowy w okresie szkolnym. U znacznej liczby dzieci młodszych, a nawet u niektórych starszych, znajdujemy rysunki czysto schematyczne do tego nawet stopnia, że ten sam schemat służy czasem do rysunku domu, tramwaju i kościoła; jeśli ma być wagon tramwaju, to się u spodu dorysowuje koła; (dom na kołach), jeśli zaś ma być kościół, to na tym samym rysunku domu robi się u góry krzyż, a czasem wieżyczkę. Obok takich jednak rysunków już od 8-go roku spotkać można inne bardzo charakterystyczne, dowodzące dobrej obserwacji, zwłaszcza tramwaje są rysowane dokładnie z licznemi szczegółami. Na rysunek kościoła wpływały naturalnie kościoły monachijskie, widziane przez dzieci w naturze lub na fotografji, na kartach pocztowych, które dzieci chętnie kopjują nie bez korzyści dla ry-

sunków samodzielnych. Wybitne zdolności okazywały się nietylko w pochwyceniu perspektywy, lecz i w dobrym oddaniu wszystkich szczegółów, w wycieniowaniu, niektóre nawet dzieci kreśliły całe otoczenie kościoła, niekiedy nawet cały krajobraz. I tu znaleziono małego artystę w chłopczyku zaledwie 8-letnim.

5. *Sceny z życia.* P. Marjan Olszewski w swym odczycie uważał za różnicę pomiędzy sztuką dziecka a sztuką człowieka pierwotnego fakt, że rysunki ludów pierwotnych przedstawiają często bardzo złożone nawet sceny z życia, gdy dzieci przeważnie rysują pojedyńcze przedmioty. Uogólnienie to wydawało mi się odrazu zbyt pośpieszne, tym skwapliwiej więc szukałam rozwiązania tej kwestji w dziełach specjalnych. Każdy z dwuch autorów, o których tu mówię, inaczej przystępuje do niej: Lewinstein tak, jak wielu badaczy dawniejszych, każe dzieciom robić ilustracje do przeczytanej powiastki, Kerschensteiner proponuje im przedstawić na rysunku zabawę w śnieżki. Śród rysunków, zebranych przez Lewinsteina w ilości 4943, wyróżnił on trzy rodzaje: a) rysunki *fragmentaryczne;* na których dziecko nie przedstawia całej sceny, lecz pojedyńcze przedmioty, które sobie przypomni; b) rysunki *opowiadające*: dziecko stara się przedstawić treść powiastki w szeregu obrazków (scen poszczególnych) które często numeruje i podpisuje; c) rysunki *nastrojowe*: dziecko daje jeden tylko obrazek, w którym stara się scharakteryzować całą powiastkę, jakby kartkę tytułową do niej. Dokładne obliczenie okazuje, że z wiekiem ilość rysunków fragmentarycznych się zmniejsza, gdy opowiadanie za pośrednictwem obrazków staje się coraz częstsze. Okazuje to następujące zestawienie liczb:

Wiek	Rysunki fragmentaryczne		Rysunki opowiadające	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
l. 6	75%	79%	25%	20%
l. 7	75%	78%	24%	21%
l. 8	55%	67%	45%	33%
l. 9	36%	48%	64%	52%
l. 10	17%	29%	83%	71%
l. 11	11%	13%	89%	87%
l. 12	7%	15%	93%	85%
l. 13	8%	16%	92%	84%
l. 14	10%	19%	90%	81%

Rysunki trzeciego rodzaju pojawiają się dość rzadko i wyłącznie u dzieci starszych od lat 12. Uwaga więc p. Olszewskiego nie jest pozbawiona pewnej słuszności, gdy chodzi o dzieci młodsze do lat 8-miu, lecz do okresu późniejszego nie da się zastosować. Kerschensteiner, przeglądając rysunki zabawy w śnieżki, zwracał uwagę na sposób, w jaki dziecko przedstawia przestrzeń, grupując osoby i inne przedmioty. Pod tym względem wyróżnił następujące wypadki:

1. Cały obraz rozwija się wzdłuż jednej linji prostej lub krzywej.

2. Na rysunku nie widać nawet żadnych usiłowań perspektywy.

3. Na rysunku widać próby perspcktywy, ale te się nie udały.

4. Przedstawienie przestrzeni jest trafne, lecz niewykończone.

5. Dobre i wykończone przedstawienie przestrzeni.

Nadto co do szczegółów rysunku zwrócono uwagę na sposób przedstawienia ludzi, na oddanie lub brak charakterystycznych rysów krajobrazu zimowego np. bałwan śniegowy, śnieg padający w grubych płatach, szare niebo zimowe; wreszcie wyróżniono rysunki, ograniczające się do konturów od tych, na których

przez cieniowanie oddano właściwe oświetlenie przedmiotów.

Naturalnie rysunków zupełnie poprawnych było bardzo mało, ale odkryto bardzo wybitne zdolności w tym kierunku i to nietylko u chłopców, z których jeden 13-letni umiał oddać cały krajobraz zimowy, lecz i u dwuch dziewczynek: jedna z nich zaledwie 7-letnia, córka profesora uniwersytetu, rozwiązała pomyślnie zadanie co do perspektywy, nad którym bezskutecznie łamały głowę dzieci dużo starsze; druga 12-letnia, córka nauczyciela rysunku ze szkoły wiejskiej w Oberammergau, oddała krajobraz swych stron rodzinnych, a przedewszystkim wykazała wiele trafności i humoru w rysunku twarzyczek dziecięcych.

6. *Ornamenty.* Sprawa ornamentu w rysunkach dziecięcych mało była uwzględniona przez badaczy dotychczasowych; niektórzy ograniczali się do zaznaczenia, że dziecko z własnej inicjatywy rysunków takich nie kreśli, jakkolwiek w szkole czasem wyłącznie bywa ćwiczone w tym kierunku. P. Marjan Olszewski również jako różnicę pomiędzy dzieckiem a człowiekiem pierwotnym uznał brak w dziecku tej skłonności do zdobienia przedmiotów codziennego użytku, która tak silnie się przejawia w sztuce ludów pierwotnych. Tymczasem Kerschensteiner dostrzegł tę skłonność w pewnym stopniu u dzieci wiejskich: zauważył on, że dzieci te, rysując ludzi, przyozdabiały ich ubranie rozmaitemi deseniami z kółek, krzyżyków, kwiatków i t. p. To naprowadziło go na myśl, że dzieci w szkole nie dlatego okazują niechęć do ornamentów, iżby rzecz sama przez się była im niedostępną, lecz dlatego, że każą im rysować ornament jako coś oderwanego, gdy wszelka ozdoba ma właściwe artystyczne znaczenie w połączeniu z przedmiotem ozdobionym, do którego musi być przystosowana. Z tego

powodu dla wypróbowania zdolności dzieci w tym kierunku polecił im: 1) ozdobić odpowiednio brzeg talerza, 2) środek talerza, 3) okładkę do książki. Zebrane rysunki dzieci lat 8—14 (najmłodsze 6—7 letnie były z tego doświadczenia wyłączone) z 50-u szkół monachijskich okazały znaczne bogactwo pomysłów i wielką ich różnorodność. Przy klasyfikowaniu rysunków wyróżniano następujące wypadki: 1. Dziecko zwraca pusty talerz bez żadnej ozdoby; 2. Ozdabia przy pomocy liczb lub liter (napisy). 3. Gromadzi różne motywy bez planu. 4. Ozdabia swobodnie przy pomocy niewielu motywów. 5. Do ozdoby służą szeregi linji lub figur geometrycznych, ułożone z pewną symetrją. 6. Do ozdoby służą szlaczki o motywach geometrycznych lub roślinnych. Co do przyozdobienia okładki od książki, to znajdowano: 1. Ozdoby z linji i kresek równoległych. 2. Napisy. 3. Bezładne nagromadzenie różnych motywów. 4. Swobodne ozdoby z niewielu motywów bez narożników. 5. Swobodne ozdoby z uwzględnieniem rogów książki. 6. Rozmaite szlaczki. Wszystkich tablic z obliczeniami niepodobna tu przytaczać, zwrócę tylko uwagę na ciekawe wyniki. We wszystkich klasach zdarzały się dzieci, odmawiające rysunku talerza t. j. nie chcące i nie umiejące go ozdobić; dzieci takich jednak było więcej w klasach wyższych, aniżeli w niższych. Wyjaśnić to należy chyba wzrastającym samokrytycyzmem: dziecko małe jest zawsze pewne siebie i każdy rysunek je zadawala, gdy starsze nieraz czuje, że czegoś dobrze nie zrobi, i wówczas powiada, że tego nie umie. Pewna część dzieci za całą ozdobę talerza dawała napis albo np. szereg cyfr rzymskich tak, że miał on wygląd tarczy zegarowej, tymbardziej że dzieci czasem w takich razach rysowały i wskazówki. Procent takich dzieci jednak był bardzo nieznaczny. Znaczna część dzieci zapeł-

niała cały talerz lub jego brzeg rysunkami najrozmaitszej treści np. jeden chłopiec narysował na brzegu talerza gołębnik z gołębiem, siedzącym na dachu, kurnik i kurczę, młynek do kawy, tasak, blachę do śmieci, a nadto umieścił napis „pracowitej kucharce;“ inny w środku talerza narysował nóż, widelec i łyżkę, a z brzegu: domek, studnię, butelkę, filiżankę, dzwonek, serce, drąbinę, ołówek, tabliczkę szyfrową, słowem wszystko, co mu tylko przyszło do głowy bez żadnego planu. Trzeba jednak przyznać, że takie nagromadzenie rysunków znajdowało się daleko częściej u dzieci młodszych, niż u starszych, które odczuwały, że to nieładnie np. śród 8-letnich postępowało tak 34% chłopców i 24% dziewczynek, a śród 13-letnich już tylko 2% jednych i drugich. Przeciwnie używanie do ozdoby niewielu motywów, ale z pewnym planem, wyraźnie wzrasta z wiekiem. Podobny stosunek zachodzi pomiędzy ozdobami z motywów geometrycznych i roślinnych: pierwsze zdarzają się częściej u młodszych, drugie u starszych dzieci; z 8-letnich tylko 6% chłopców i 2% dziewcząt rysuje dla ozdoby kwiaty, z 14-letnich zaś 47% chłopców i 41% dziewcząt. Przyozdobienie okładki okazywało się dla dzieci trudniejsze od dekorowania talerza, ale ogólny wynik był podobny. Dziewczęta w tych zadaniach okazały się nie niższe, lecz raczej wyższe od chłopców, Kerschensteiner przypisuje im znaczne zdolności do sztuki dekoracyjnej, zwłaszcza że obok innych zalet posiadają duże poczucie harmonji barw, co się okazało przy innych próbach, gdy dzieciom zamiast ołówka polecono użyć pędzla i farby i z ich pomocą przyozdabiać pudełka drewniane, talerze drewniane lub tekturowe, jajka wielkanocne, okładki kajetów, albo też malować na papierze stosowny deseń na pokrycie mebli, chustki, fartuchy i t. p. Ogólnie próby wypadły dobrze i rozbudziły

wielkie zainteresowanie dzieci; wprawdzie większość ornamentów (około 5/6 wszystkich) grzeszyła brakiem symetrji, ale te błędy przypisuje Kerschensteiner nie dzieciom, lecz raczej nauczycielom początkowych szkół niemieckich, którzy wprawdzie wszyscy rysują sami i uczą rysować, ale nie dorośli jeszcze do wymagań wychowania estetycznego, które w teorji już sobie zdobyło prawo obywatelskie, ale w praktyce mało jest jeszcze uwzględniane po szkołach. Kształcenie odpowiednie nauczycieli rysunku, zakładanie oddzielnych kursów dla dzieci wyjątkowo zdolnych, reforma nauki rysunku w szkole, gdzie i dzieci średnich zdolności powinny znaleźć kierunek odpowiedni ich siłom, wreszcie reforma całego nauczania zwłaszcza we względzie kształcenia spostrzegawczości — oto zagadnienia, które z badań swych wysnuwają dwaj autorzy niemieccy, służący nam dziś za przewodników; ale streszczając ich uwagi, zarzuty, projekty, wkroczylibyśmy już w inną dziedzinę — metodyki rysunku. Pozostawiam ją specjalistom nauczycielom rysunku, a poprzestając tu na przytoczeniu materjału psychologicznego, kończę życzeniem, aby nasze Polskie towarzystwo badań nad dziećmi zdobyło z czasem zbiór rysunków równie obfity i z niego wysnuło pierwsze słowo co do zdolności twórczych i artystycznych dziecka polskiego.

Aniela Szycówna.

Przyczynek do badań nad rozwojem mowy dziecka.

Podała
JADWIGA RZĘTKOWSKA.

(Praca odczytana na posiedzeniu naukowym „Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi“ w d. 23 stycznia 1908 r.).

(Dokończenie).

Okres IVC (rok trzeci, czwarty i następne) jest okresem tworzenia się systemu gramatycznego i zupełnego rozwoju zdania. Już w pierwszej połowie 3-go roku wraz z postępem w ogólnym rozwoju dziecka objawia się pewne opanowanie mowy: dziecko posługuje się nią z zupełną swobodą; popełnia jeszcze, rzecz naturalna, błędy, używa form nieodpowiednich, niektóre jednak formy gramatyczne, zapoczątkowane w roku poprzednim, ustalają się w postaci prawidłowej, inne występują i nabierają dokładności, tak, że w końcu 3-go roku mowa dziecka jest naogół poprawną, występują tylko *pojedyńcze* zjawiska niegramatycznych form i wyrażeń, zwłaszcza w dziedzinie słów. Przyswojenie zaimka osobistego *ja* w trzecim miesiącu 3-go roku (2;3) a zaraz po nim i innych zaimków osobistych, również wzbogaca mowę dziecka w nieużywane dotychczas formy.

Szybki rozwój wyobraźni i zainteresowania się

otoczeniem wprowadza nowe czynniki rozwoju mowy; dziecko mówi dużo, zadaje liczne pytania, badając przyczyny zjawisk i pochodzenie rzeczy; słucha chętnie opowiadań i samo układa krótkie opowiadania z życia swojego i otoczenia, zmieniając nieraz fakty pod wpływem wyobraźni. Bardzo szybki rozwój naśladownictwa w połowie 3-go roku dostarcza materjału do zabaw; dziecko naśladuje czynności otoczenia, używając zarazem odpowiednich wyrazów, towarzyszących tym czynnościom, przemawia do lalek i zabawek.

O opanowaniu przez dziecko mowy świadczy między innemi fakt wypowiadania pewnego rodzaju żarcików, dowcipów; np. widząc, że lalce przyklejono główkę, dziecko mówi, śmiejąc się: *mamusiu, napaw Jadziusię, Jadziusia nie ma gówećki* (napraw J. J. nie ma główeczki) albo też wskazując na niebo, mówi ze śmiechem: *ci moźnia iść tiam, dio sionka, dio gaździećki?* (do słonka, do gwiazdeczki).

W 3-cim roku zjawia się też jaśniejsze pojęcie czasu; dziecko używa ze zrozumieniem wyrażeń: *teraz, zaraz, później,* na zapytanie jednak: kiedy pójdziesz na spacer? kiedy było to lub owo? odpowiada stale *wiciolem* (wieczorem) lub *w noci* (w nocy), nie zdaje sobie jednak sprawy z treści wyrazu, oznacza on tylko jakiś nieokreślony czas przeszły lub przyszły.

W pierwszej połowie 3-go roku zauważyłam nie notowane dotychczas objawy pomięszania nazw przedmiotów i czynności oraz zjawisk. Np. dziecko mięsza wyrazy *diwanik* i *filanka* (dywanik, firanka), używając jednego wyrazu zamiast drugiego, mówi *spuścić* zamiast „podnieść“ (roletę), *mów moćno* zamiast „mów głośno“ i *biegać liciutko* (leciutko) zamiast „pomału.“ Mięsza też skutek i przyczynę, jak np. w zdaniu *juś niema noca* (nocy), *bo ja wśtałam*; albo *jak ja ziobacie*

pudełecko, to mamusia wijmnie, a jak ja nie ziobacie, tio mamusia siowa (wijmnie—wyjmie, siowa—schowa), zamiast powiedzieć odwrotnie. To pomięszanie wyrazów i pojęć jest zapewne w części wynikiem słabych jeszcze i nieustalonych kojarzeń, w części zaś trudności, jakie przedstawia dla dziecka jasne wypowiadanie swych myśli.

Słownik dziecka w 3-cim roku wzbogaca się tak szybko, że niema już mowy o dokładnym prowadzeniu spisu posiadanych wyrażeń, jak to czyniono dotąd, można jedynie śledzić rozwój poszczególnych części mowy.

Deklinacja *rzeczowników* osiąga w 3-cim roku znaczny stopień prawidłowości; uchybienia przyjętym formom zdarzają się jeszcze przy tworzeniu liczby mnogiej z trudniejszą końcówką np. *ręki, oki* zamiast „ręce, oczy."

Przymiotniki używane są w małej ilości, zato bardziej prawidłowo, gdyż rodzaj żeński, przeważający w końcówkach przymiotników w drugim roku, ustępuje miejsca zakończeniom prawidłowym. Zjawiają się pierwsze próby stopniowania przymiotników, a w drugiej połowie 3-go roku przybywają przymiotniki, oznaczające kolory, które dziecko zaczyna odróżniać i kojarzyć z nazwami.

Słowa przybierają nowe formy dzięki użyciu zaimków osobistych.

Przy tworzeniu pierwszej osoby dziecko często dodaje zbyteczną końcówkę *m* np. *ja śpiem*, *bawiem się*, *źlobiem* (zrobię) *bojem się* i t. d. co stanowi, być może, naśladowanie formy *jeśtiem*, używanej przez dziecko w odpowiedzi na wezwanie jeszcze przed przyswojeniem zaimka osobistego *ja.*

W zakończeniu słów przeważa rodzaj żeński tam nawet, gdzie użyty wraz ze słowem przymiotnik po-

siada już prawidłową końcówkę męską, np. *ty byłaś choli* (chory) mówi dziecko, zwracając się do ojca. Nieprawidłowe formy czasu przeszłego i przyszłego, tworzone analogicznie do form dawniej używanych, dają takie formy, jak: *zejdziaja* (zeszła) *ucieknaja* (uciekła), *weź* (wszedł), *wyś* (wyszedł); *ublam* (ubiorę), *lozeblę* (rozbiorę), *obcie* (obetnie), *odpie* (odepnie), *stlucielam* (stłukłam). W tworzeniu tych form nieprawidłowych można zauważyć pewną logikę, a mianowicie automatyczne upodobnianie formy czasu przyszłego i przeszłego i wyprowadzanie jednej z drugiej przez dodanie końcówki *ła* lub jej usunięcie np. według formy *spadnie* dziecko tworzy formę *śpadneła*, *usiądzie* — *usiądziała*, *ugryzie*—*ugliziała*, *stłuczę*—*stłuczełam*, *zejdzie* — *zejdziała* i t. p. i odwrotnie według *ubrała* tworzy *ublam* (ubram) według *rozebrała* — *lozeblę* (rozebrę) od słowa *wziąć* używa czasu przyszłego (w 3-ej os. l. poj.) *weźma* (weźmie) czasu przeszłego *weźmała;* przez analogję do formy *obcięła* tworzy czas przyszły *obcie* (obetnie), *odpięła*—*odpie* (odepnie).

Tryb rozkazujący dostarcza form przeważnie nieprawidłowych np. *dmuch* (dmuchnij) *opow* (opowiedz) *wzioń* (weź) *zapnoj* (zapnij), *ziampoj* (zamknij). Co do tych dwuch ostatnich słów zaznaczyć należy, iż w trybie bezokolicznym brzmiały one *zapnąć* (zapiąć) i *ziampąć* (zamknąć).

Po raz pierwszy w 3-cim roku zjawia się tryb warunkowy w formie, którą bardzo często nawet u starszych dzieci zauważyć mi się zdarzyło *ja by chciałam* (ja chciałabym), *ja by pasiłam balanka* (ja pasłabym baranka).

W dziale słów notuję też parę oryginalnie wytworzonych przez dziecko wyrażeń: *wachlarzyć* od rzeczownika „wachlarz“, *poksiwał się*—sparzył się pokrzy-

wą, *odpiszę* w przeciwstawieniu do „napiszę“, znaczy „zamażę, przekreślę.“

W dziale *zaimków* przybywają na początku 3-go roku zaimki osobiste, potym dzierżawcze; zamiast jednak właściwej formy *mój, moja,* dziecko używa czas jakiś formy *mnie* np. *to jest mnie babunia* zam. „moja babunia“, *połóż się przy mnie nóżkach* zam. przy moich nóżkach; zamiast „twój, twoja“ mówi *ciebie* lub *tobie* np. *gdzie jest ciebie lącka* zam. „twoja rączka.“ Nieprawidłowości te jednak szybko znikają.

Pojęcie ilości w 3-cim roku występuje jeszcze słabo, a co za tym idzie i liczebniki używane są nielicznie. Dziecko odróżnia zaledwie jeden lub dwa przedmioty od wielu i mówi *o klówka! nawet wa klówki* (dwa krówki), lub też, zobaczywszy muchy, woła: *wa muśki*, *tsieci*, *pęć*, *siedem* (dwie muszki, trzeci, pięć, siedem). Przyswoiło więc sobie wyrażenia *tsieci, pęć*, *siedem* jako wyrazy nieokreślone, oznaczające wiele przedmiotów w przeciwstawieniu do jednego lub dwuch.

Przysłówki, zwłaszcza pytające *(dlaczego, poco*, *czy, gdzie)* oraz niektóre *spójniki (że, jak*, *jakby, bo*, *dlatego)* używane są często, dzięki czemu budowa zdania poczyniła pewne postępy. Zdania pytające, które pojawiły się w końcu 2-go roku, teraz stają się częste i urozmaicone. Prócz najprostszych pytań „co to jest? czy można?“ dziecko zadaje liczne pytania, tyczące się nazw, właściwości danych przedmiotów, a także przyczyn i celów pewnych czynności. Pyta więc: „jak się to nazywa?“ „z czego się robi?“ „jakie to jest?“ (to znaczy: jakiego koloru?); wreszcie występują pytania „dlaczego?“ powtarzane wielokrotnie w ciągu dnia, nieraz w formie częstych u dzieci pytań bez końca.

Zdania, nawet rozwinięte i złożone; są budowane przeważnie prawidłowo, czasem z pewnym narusze-

niem szyku wyrazów *Ciesiu, ziobać Jadziusia jak ładnie polewa kiat'ki* (kwiatki). Pewną też trudność przedstawia utrzymanie prawidłowej zależności poszczególnych części zdania, wskutek czego dopełnienia w zdaniu stawiane są w niewłaściwych przypadkach np. *główka boli konikowi, oźmawiaj o małego braciszkowi, ja powinsiowałam mamusie, usiądę przy ciebie* i t. p. szczególniej często używany jest przypadek 3-ci zamiast 4-go i 7-go i odwrotnie czasem 4-y zamiast 3-go.

Czasem też formy dawne i nowonabyte występują razem, wpływając ujemnie na układ zdania, np. *Jak Jadziusia będzie maleńka, tio ja będę siedziała na kolankach,* mówi o sobie dziecko, używając równocześnie zaimka *ja* oraz imienia dla oznaczenia własnej osoby.

Pomijając jednak te krótkotrwałe usterki, *zdania* występują już w postaci wykończonej i dokładnej z uwzględnieniem przyimków, przysłówków i spójników. *Klówka tiaka duzia, ak' konik* (jak konik); *Jadziusia ziobaci, ci tiatiuś ciasiem nie idzie. Kto jeśt głodny, tio ziajada tapockę* (tapiokę). *Tsieba pośkładać jajećka, bo idziemy na śpaciel.*

Notujemy też poprawnie użyte zdanie warunkowe: *jakby Jadziusię bolała główka, toby miała ciepeciek.* Zdanie to wypowiada dziecko, gdy lalce nałożono czepeczek dla utrzymania w całości stłuczonej główki.

Pod względem *wymowy* 3-ci rok wielkich postępów nie przynosi. Do spółgłosek wymawianych przybywa *ł* i *ch*; *ł* zastępowane w drugim roku przez *j*, wymawiane jest teraz poprawnie w nowonabytych wyrazach np. *śkoła* (szkoła), *pogłaściałam* (pogłaskałam), w wyrazach zaś używanych dawniej pozostaje równolegle jeszcze czas jakiś dźwięk *j* zamiast *ł*, np. *siowajam* (schowałam), *pisiajam* (pisałam) i t. p. Dźwięki *rz*, *cz*, *sz* miękczone są po dawnemu. Natomiast znikają prawie zupełnie spotykane poprzednio opuszcze-

nia dźwięków i zgłosek, wyrazy wymawiane są w całości z pewną tylko zamianą dźwięków trudnych na łatwiejsze. Zato występują często w trudniejszych nowonabytych wyrazach *przestawienia* dźwięków i zgłosek, widocznie gwoli łatwiejszemu ich wymówieniu; np. *wsiećka* (świeczka), *wsiój* (swój), *wsinka* (świnka), *ślunek* (sznurek), *kopoik* (pokoik), *stsiebla* (strzelba).

Rok *czwarty i połowa piątego* mało już dorzucają szczegółów do przedstawionego powyżej rozwoju mowy. Wzbogacanie zasobu wyrażeń postępuje ciągle, swobodne posługiwanie się formami gramatycznemi wzrasta, poprawność mowy osiąga wyższy stopień rozwoju; błędy trafiają się wyłącznie prawie w formach słów lub też przy nieodpowiednim użyciu świeżo nabytych wyrażeń, np. w piątym już roku dziecko mówi: *on mi przebaczy*, zamiast „ustąpi;“ *ja tak cienko śpię*, zamiast „lekko śpię“, *nie umiem rysować na pamiątkę*, zamiast „z pamięci,“ *stołek w kwadracie* zam. „kwadratowy.“

Dość uporczywe trwanie błędnych form, zwłaszcza w dziedzinie słów, przypisuję temu, iż w drugim a nawet trzecim roku nie poprawiałam błędnych wyrażeń dziecka, chcąc śledzić oryginalny rozwój jego mowy, nieskażony bezpośrednim wpływem otoczenia. W każdym razie już w czwartym roku zdarza się często, iż dziecko, używszy błędnej formy, stara się poprawić, a czasem nie mogąc natrafić na formę odpowiednią, ucieka się do omówienia z opuszczeniem kłopotliwego wyrazu. Badana przeze mnie dziewczynka, słysząc, iż młodszy braciszek użył w zakończeniu słowa rodzaju żeńskiego, mówiąc o sobie, zauważyła: „on źle mówi—ja upadłam; *ja* mogę tak mówić, bo jestem dziewczynka.“

Pod względem gramatycznym w ciągu 4-go i połowy 5-go roku ważniejszych zmian nie notujemy. Rzeczowniki są jeszcze wyłącznie konkretne; dwa z nich,

oznaczające do pewnego stopnia pojęcia—*wielkanoc* i *imieniny* stosowane są przez dziecko do przedmiotów konkretnych. A więc wyraz *Wielkanoc* oznacza stół, zastawiony w pewien szczególny sposób, przypominający zastawę świąteczną; dziecko mówi „ja lobię wielkanoc dla lalki" i zastawia swój dziecinny stoliczek mnóstwem drobnych przedmiotów z barankiem na czele, albo zapytuje: „kiedy ja będę miała swoją wielkanoc?" (to znaczy swój stoliczek ze święconym). Przygotowując podarunek dla ojca na imieniny, dziecko mówi: „ja robię dla tatusia imieniny"; „tu wiszą tatusia imieniny!" woła, gdy zrobioną przez nie wyszywankę powieszono na ścianie.

Słowa w różnych formach używane są znacznie prawidłowiej; do połowy jednak 5-go roku przetrwało, pomimo napomnień, parę form błędnych; są to: *pomóg* lub *pomognij* (zamiast „pomóż"), *oni rozumią, umią, ja zję* (zamiast „zjem") *oni zją.* Prócz tego uporczywie powraca żeńska końcówka liczebnika *dwa* np. *dwie stoły, dwie pieski* wraz z odmianą *dwiemi rączkami.* Inne słowa oraz nieliczne liczebniki odmieniane są prawidłowo.

Pojęcie ilości w połowie 5-go roku wzrosło już znacznie: dziecko liczy poprawnie do 6-ciu, używając liczebników głównych; posługując się zaś porządkowemi, plącze się i myli. Prócz tego używa różnych liczebników, jak: „dwanaście, ośmnaście, dwadzieścia", dla oznaczenia wielkiej liczby przedmiotów.

Dawne wyrażenia nieokreślone, oznaczające *czas* („wieczorem, w nocy") znikają, zastępują je w ciągu 4-go roku używane ze zrozumieniem wyrazy: „dawno, później, dziś, jutro".

Zdania nie wznoszą się już na wyższy stopień pod względem budowy; raz tylko w końcu 4-go roku zanotowałam zdanie skrócone: „wracając do domu,

spotkałyśmy Czesię", potem, pomimo wielkiej liczby zdań rozwiniętych, głównych i podrzędnych, przykładów podobnych nie dostrzegłam.

Zdania pytające odgrywają po dawnemu znaczną rolę: dziecko wypytuje się: „jak rośnie drzewko? jak się to robi? dlaczego ja mogę mówić? czym poznaję, że coś jest słodkie?" i t. p.; duże zainteresowanie wzbudza w dziecku budowa ciała, sposób odżywiania, krążenia krwi i t. d.

Od połowy 4-go roku dziecko z zajęciem słucha opowiadań, po wiele razy jednych i tych samych, powtarza dokładnie ich treść lub też odtwarza ją w zabawie, a od 5-go roku w rysunku. W przeciągu 4-go i połowy 5-go roku zauważyłam kilka samodzielnie przez dziecko utworzonych wyrazów i form, a mianowicie: *wędać* (łowić ryby wędką); na zapytanie, co oznacza na rysunku dziecka pozioma linja ponad ustami, dziecko odpowiada—*to podspód nosa*; na zapytanie zaś „czyje to jest?" odpowiedziało raz: *Jadziusienne,* zamiast „Jadziusi" lub „moje"; wreszcie zanotowałam dwa wyrażenia, powstałe ze skrzyżowania się dwuch różnych wyrazów: *baranek święcący* (zapewne połączenie formy „świecący" i „święcony"), oraz *stolożkaż* (połączenie wyrazów „stolarz" i „dorożkarz").

Co się tyczy *wymowy*, to w ciągu 4-go i połowy 5-go roku wszelkie jej niedokładności, jak skracanie wyrazów, przestawianie dźwięków i zastępowanie jednych przez drugie, zostały usunięte. W końcu 4-go roku przybywa dźwięk *r*; dźwięki *cz*, *sz*, *rz* wymawia dziecko w połowie 5-go roku z pewnym nieznacznym zmiękczeniem, może jednak, przy pewnym wysiłku uwagi, wymówić je zupełnie czysto.

Jakkolwiek przytoczone powyżej wyniki spostrzeżeń nad rozwojem mowy dziecka nie obejmują, jak już wspomniałam, pewnego zakończonego okresu rozwoju, jednak pozwoliłam sobie podać je tutaj w nadziei, iż nawet ta garść szczegółów, gromadzonych możliwie ściśle i krytycznie, będzie stanowiła choć drobny przyczynek do poznania psychologji mowy dziecka wogóle, a polskiego w szczególności.

Dla wyjaśnienia metody badań podaję poniżej kwestjonarjusz, zawierający wskazówki do badania rozwoju mowy dziecka. Mam nadzieję, iż podanie tych wskazówek zachęci szersze koła matek i wychowawczyń do zapoznania się z bogatą literaturą tego przedmiotu i skłoni je do czynienia samodzielnych spostrzeżeń, których znaczenie dla poznania psychologji mowy dziecięcej, zostało już oddawna stwierdzone.

Wskazówki do badania rozwoju mowy dziecięcej.

Część I (pierwszy rok).

1. W pierwszych tygodniach życia należy notować i opisywać możliwie dokładnie wszelkie wydawane przez dziecko głosy (intonacje), czy to w czasie płaczu, krzyku, czy przy objawach zadowolenia. *Jakie głosy wydaje dziecko? kiedy i w jakich okolicznościach?*

2. Kiedy zauważono po raz pierwszy wyraźnie wymówione dźwięki *artykułowane* t. j. dające się ująć w formę *samogłosek i spółgłosek*? Jakie dźwięki występują? jak często się powtarzają i w jakich okolicznościach?

Należy notować możliwie dokładnie *wszystkie dźwięki i kolejne ich występowanie*.

Uwaga. W celu obserwacji i notowania dźwięków należy dwa albo trzy razy dziennie (w godzinach niestałych) obserwować dziecko przez kilkanaście minut i zapisywać wydawane przez nie dźwięki.

3. Kiedy zauważono wydawanie dźwięków w formie *zgłosek* (spółgłoska z samogłoską)?

Jakie zauważono zgłoski? Kolejne ich występowanie.

4. Kiedy zauważono *podwajanie* i potrajanie zgłosek? Jakie występują najczęściej? W jakich okolicznościach?

Uwaga. Wydawanie dźwięków artykułowanych stanowi *okres gaworzenia,* trwający zwykle od 3-go do 9-go miesiąca, nieraz dłużej. Mniej więcej od połowy roku dziecko zaczyna rozumieć niektóre wyrazy, powtarzać dźwięki, wydawane przez otoczenie, wreszcie w końcu 1-go roku (czasem na początku drugiego) zaczyna używać pierwszych wyrazów ze zrozumieniem. Szczególniejszej uwagi i dokładności spostrzeżeń wymaga okres rozumienia i pierwszego przyswajania mowy.

5. Kiedy zauważono po raz pierwszy *reakcję dźwiękową* ze strony dziecka po *usłyszeniu* mowy otoczenia?

6. Kiedy wystąpiły pierwsze *próby naśladowania* dźwięków, wydawanych przez otoczenie? Przytoczyć te próby i okoliczności im towarzyszące. Przytoczyć dalsze przykłady powtarzania wyrazów jedno, dwu i trzyzgłoskowych.

7. Kiedy po raz pierwszy wystąpiło *rozumienie mowy* otoczenia? w jakich okolicznościach?

Należy notować wszystkie rozumiane wyrazy i towarzyszące temu okoliczności.

8. Czy nie zauważono około 9-go miesiąca (może wcześniej lub później) pewnego *zastoju* w mowie dziecka, *czasowej niemoty?*

9. Czy nie zauważono około 9-go mies. (może wcześniej lub później) zjawiska, zwanego „echolalją“, polegającego na *automatycznym powtarzaniu wyrazów* bez ich rozumienia?

10. Kiedy zanotowano *pierwszy wyraz*, użyty ze zrozumieniem? Jaki? w jakich okolicznościach? Należy notować dokładnie pierwsze wyrazy, użyte ze zrozumieniem.

11. Jakich wyrazów używa dziecko ze zrozumieniem w *końcu 1-go roku?* Co one oznaczają? Jak powstały?

Wszystkie nowopowstające wyrazy należy *zapisywać*, podając ich znaczenie; co pewien czas sprawdzać czy wszystkie dawne wyrazy są *jeszcze używane*, czy *rozszerzyła* się, lub *zacieśniła* ich treść.

Uwaga. Czasem okres przyswajania pierwszych wyrazów przypada nie na koniec 1-go, lecz na początek drugiego roku.

12. Czy pierwsze wyrazy dziecka *oznaczają* osoby, przedmioty, czynności, czy też całe sytuacje? Czy jednym i tym samym wyrazem oznacza dziecko wiele przedmiotów lub czynności podobnych albo występujących razem? Czy oznacza jednym wyrazem pewne żądania, prośby, wyraża radość, smutek, żal? *(wyrazy—zdania).*

13. Kiedy zauważono wymówienie pierwszego wyrazu *w nieobecności* osoby lub przedmiotu oznaczanego nim, a więc pod wpływem *wyobrażenia*?

14. Jakie dźwięki wymawia dziecko w końcu roku przy *nieświadomym gaworzeniu?* jakie przy wymawianiu wyrazów, *używanych ze zrozumieniem?*

Część II (drugi rok).

15. W jaki sposób dziecko *tworzy dalsze wyrazy* 1. czy do posiadanego już wyobrażenia stosuje wyraz, poddany przez otoczenie? 2. Czy, używając wyrazu bez zrozumienia, stosuje go z pomocą otoczenia do poznanego świeżo przedmiotu lub zjawiska? 3. Czy zdarza się, iż jednocześnie nabywa wyobrażenia o przedmiocie i poznaje wyraz, oznaczający go? (np. widzi psa,

którego nie znało, i uczy się naśladować głos psa „ham, ham“ użyty potym jako nazwa).

16. Kiedy dziecko ze zrozumieniem *odpowiada na pytania* otoczenia?

Uwaga. W pierwszej połowie drugiego roku (czasem później) wyrazy nabierają bardziej określonej treści, można już wyróżnić nazwy przedmiotów, czynności, wyrazy, oznaczające podmiotowe stany dziecka, a mające formę wykrzykników. Należy teraz pilnie śledzić i kontrolować *znaczenie wyrazów*, zmiany, zachodzące w ich treści. *Prowadzić słownik* wyrazów dziecka, oznaczając kiedy (w którym miesiącu) pojawił się dany wyraz. Notować, czy dany wyraz używany jest stale, kiedy znika, lub zostaje zastąpiony przez inny.

17. Kiedy dziecko wypowiada *pierwsze zdania?* jakie? w jakich okolicznościach? Kiedy występują zdania, złożone z 3-ch lub 4-ch wyrazów.

18. Kiedy występują *pierwsze przymiotniki*? jakie? w jakich okolicznościach?

19. Kiedy zjawiają się *słowa* i jakie?

20. Kiedy pojawiają się *zaimki?* zwłaszcza osobiste i dzierżawcze? *przysłówki? liczebniki? przyimki?*

21. Kiedy występują *zdania pytające*? początkowo może tylko z sensem pytającym? potem w formie zapytania? Jakie są te zdania? w jakich okolicznościach powstają?

22. Jakie *dźwięki* przybywają kolejno w ciągu drugiego roku? jakich dziecko nie wymawia i jakiemi je zastępuje? Podać przykłady.

23. Jakie zauważono *zmiany w wymawianiu* wyrazów? Przestawianie dźwięków i zgłosek. Opuszczanie dźwięków i zgłosek. Czy zdarza się częściej na początku, czy na końcu wyrazów?

24. Czy dziecko, przyswajając sobie nowy wyraz, stara się odtworzyć dokładnie *liczbę zgłosek*, akcent wyrazu (typ słuchowy) czy też raczej powtarza *dokładnie pewne dźwięki*, zachowuje artykulację, zaniedbując budowę i akcent wyrazu? (typ czuciowo-ruchowy).

Część III (rok trzeci i dalsze).

25. Kiedy zauważono przyswajanie *form gramatycznych* w rzeczownikach, słowach, przymiotnikach, zaimkach?

26. *Jakie błędy* popełnia dziecko przy użyciu tych form pod względem rodzaju, osoby, liczby, przypadkowania i czasowania? Czy zauważono tworzenie *form nowych* na wzór form poznanych poprzednio? (Formacje „analogiczne“).

27. Czy zauważono samodzielne tworzenie nowych *oryginalnych wyrazów*? Podać przykłady i okoliczności, o ile można najdokładniej, dla ułatwienia wykrycia warunków powstania takich wyrazów.

28. Kiedy dziecko zaczyna *opowiadać* pewne zdarzenia z życia? w jaki sposób?

29. Czy nie układa *opowiadań własnego pomysłu?*

30. Kiedy zauważono u dziecka *pojęcie ilości* i użycie odpowiednich wyrażeń? w jakich okolicznościach? Należy notować postępy w tym kierunku.

31. Kiedy zauważono użycie wyrażeń, odpowiadających *pojęciom czasu*? Należy notować wyrażenia, świadczące o postępie w tym kierunku.

32. Kiedy zauważono pojęcie *przyczyny i skutku?* W jakiej formie było wyrażone?

33. Czy dziecko robi *porównania, zestawienia?* w jakiej formie?

34. Czy zauważono *pomieszanie nazw przedmiotów i czynności*, t. j. użycie jednych wyrazów, zamiast drugich? Czy stale, czy jednorazowo? Podać przykłady.

35. Jaki jest *rozwój zdania* w tym okresie? użycie *przyimków, spójników*. Zdania pytające. Zdania złożone—współrzędne; zdania podrzędne, *skrócone*.

36. Czy zauważono błędy *w szyku wyrazów* w zdaniu? czy zauważono nieuwzględnianie *zależności* poszczególnych *części zdania*?

37. Jaki jest rozwój wymowy w tym okresie? (patrz pytania 22, 23, 24).

Polskie wydawnictwa muzyczno pedagogiczne.

Śród ostatnich nawoływań do bojkotowania wszystkiego, co niemieckie, podjęto nową myśl: bojkotować niemieckie firmy wydawnicze muzyczne. Na ten temat wynikł spór między rzeczoznawcami. Jedni dowodzili, że stało się u nas zwyczajem, wprost przesądem, zadawalać się niemieckimi nakładami, bez których znakomicie możemy się obejść; inni przeciwnie, dobro naszych kompozytorów zagranicą mając na pieczy, radzili stopniowo usuwać to, co możemy zastąpić własnym dorobkiem, unikając otwartej wojny, w której powodzenie nie wierzyli.

Do chaotycznej i namiętnej kontrowersji nie będziemy przydawać bardziej, lub mniej nieważkiego głosu. Spróbujmy jednakże ustalić kwestję zasadniczą. Czy my, wogóle, możemy obejść się bez niemieckich wydawnictw? Jeśli okaże się, że możemy, to nie pozostaje nic innego, tylko co żywo myśl w czyn wprowadzić, oddając hołd należny wszystkim tym, którzy siłą talentu i znojną pracą dali nam możność porzucenia cudzoziemczyzny obcej nam duchem, zastąpienia jej przez piękne utwory, lepiej odpowiadające temperamentowi naszego ucznia. Nie pozostaje nic innego, tylko co prędzej ze skarbca wydobyć i oddać ogółowi nauczycieli muzyki tę literatu-

rę pełną głębokich wskazań, prostych objaśnień i szczerych napomnień, jakie tylko swój swemu dać może.

A jeśli nie możemy bojkotować niemieckich wydawnictw? Jeśli nie stać nas poprostu na ten giest szczerego oburzenia, bo nie mamy czym zapełnić powstałych luk? Baczmy wówczas przynajmniej, abyśmy nie sprowadzali lichoty cudzoziemskiej.

Zastosujmy te uwagi do wydawnictw pedagogicznych jednej gałęzi literatury muzycznej—utworów fortepianowych.

A więc: rugujemy różne „Szkoły początków“ Damma, Hüntena, Bauer'a, Leberta, usuwamy francuskie prace (Diemer), usuwamy rosyjskie. Czy mamy je czym zastąpić? Tak jest. Nie licząc szkół starych (np. Nowakowskiego), mamy znakomitą, choć za sucho traktującą swój przedmiot „szkołę początków prof. Różyckiego“ i piękną pracę w tej dziedzinie profesora krakowskiego konserwatorjum, Drozdowskiego. Jest to jedyna polska szkoła początków, uwzględniająca już od najłatwiejszych kawałków dla dzieci, zwroty muzyczne myśli rodzinnej, motywy rdzennie polskich pieśni, owe małe naiwne piosenki ludowe, te świeże, najogromniej prawdziwe żale i radości, owe półnieświadome a tak szczere pomyślenia narodowego gienjuszu.

A tymczasem nasi nauczyciele, nauczycielki zdają się nie wiedzieć o istnieniu tej szkoły; nasze dzieci zaczynają wciąż od „Fröhliche Landmann“ „Soldaten-marsch“ i t. d. Jeśli można ignorować popularnie pedagogiczne jałowe piosenki i „zbiorki“ p. Barańskiego (Lwów), to nie wolno przechodzić do porządku nad „szkołą“ prof. Drozdowskiego, zwłaszcza, że ta planem układu ręki, ćwiczeń i ćwiczonek w niczym nie ustępuje zagranicznym pracom tego rodzaju.

Dalej: usuńmy wszystkie niemieckie wydania łatwych etiud. Usuńmy Köhlera, Czerny'ego, Döringa,

Gurlitta, Löschhorna, Schmitta, Berensa i t. d. Usuńmy wszystkie „Album für die Jugend,“ „Sonatinen band'y“, „Salon album'y“ i t. d. Czy mamy je czym zastąpić? Nie zawsze.

W warszawskim konserwatorjum, w szkole Warsz. Tow. Muz. obchodzimy się już dość dawno bez tego wszystkiego. Bardzo dobrze zestawiony wybór etiud przez prof. Różyckiego (bardziej treściwy i trafny niż nieskończenie długi i nieopowiedzianie nudny zbiór słynnego prof. Lütschga) „Repertoary“ ułożone wedle stopnia trudności przez prof. Michałowskiego, prof. Strobla (najrównomierniej opracowany), przez p. Łysakowskiego, nakoniec pomocniczo używane takież „Repertoary“ przez Czerny'ego, Lütschga, Buchowcewa, Harthana, Kaszkina i Pabsta (pedagogowie rosyjscy) pozwalają nam zupełnie nie oglądać się na ten rodzaj literatury niemieckiej.

Już w Krakowie rzecz się ma inaczej. Mimo, że Strobl jest „wprowadzony“ do konserwatorjum, używa się tam przeważnie wydawnictw niemieckich.

We Lwowie, gdzie wydania warszawskie prawie zupełnie nie mają powodzenia, w całej klasie fortepianowej konserwatorjum używa się wyłącznie wydawnictw niemieckich. Jest to wręcz niepojęte, gdy zważy się, jak niezmiernie upraszcza pracę i profesorowi i uczniowi taki np. zbiór etiud prof. Różyckiego. Jest to śmieszne, gdy zważymy, jaki ciężar zdejmuje z ucznia np. „Repertoar“ Strobla, pozwalający zamiast kupowania i przegrywania całych tomów, całych pudów Sonatin. Sonatinek, Jagdstück'ów nb. źle niedbale opracowanych—przegrać z tego całego kramu tylko to, co jest z wyraźną dla ucznia korzyścią. Jestto nadzwyczajne, gdy pomyśli się, że tenże Repertoar, używany jest bardzo w Rosji środkowej, mimo cennych prac w tym kierunku konserwatorjum petersbur-

skiego i moskiewskiego; że kaukaskie szkoły Cesarskiego Tow. Muz. (w Tyflisie, Baku, Ekaterynodarze i t. d.) posługują się, jako obowiązującą, obszerną pracą prof. Strobla. Ma też nasza literatura pedagogiczno-muzyczna ważne luki, o które należałoby się upomnieć u naszych pedagogów.

I tak: Nie mamy dotąd wcale starannego polskiego wydania „Scen dziecinnych“ Schumanna. Wydania niemieckie u nas używane (Peters, Litolff, Steingräber) są niżej wszelkiej krytyki. Wydania rosyjskie są lepsze, ale również nie odpowiadają zadaniu. Jeśli pomyśli się, że każdy początkujący musi grać te sceny i ile traci profesor na ich komentowanie, to nie chce się wierzyć, że nie znalazł się dotąd nikt, ktoby się tym rzetelnie zajął. Jeśli się pomyśli, z jakim zachwytem pracują nad „Scenami“ temi dzieci ba! jeśli się zważy, że jestto jedno z najwspanialszych dzieł literatury fortepianowej, to trudno zrozumieć, dlaczego żaden z pedagogów-muzyków nie zabrał się do tej tak pięknej, wesołej, tak zachwycającej roboty.

Nie mamy sumiennie opracowanego zbiorku „Sonatin“ Kuhlau'a, tego Beethovena dla dzieci.

Nie mamy Sonatin Clementiego, wydanych tak, jak na to zasługują te małe, jasne świecidełka, te drobne tak dostępne opowiastki o wielkim stylu, najcudowniejszej formie klasycznej, dla mądrych chłopczyków i dobrych dziewczynek.

Krok dalej i rozpoczynają się studja głębsze, nauka poważna.

Usuńmy niemieckie wydania Cramera, Clementiego, Tausiga, Liszta, Tausiga Brahmsa, Pischny (codzienne ćwiczenia) dalej Hellera Schytta, dalej Mertkego Kullaka.

Cramera po niemiecku usunąć nie można. Żadne nasze konserwatorjum nie komentowało go dotąd.

Czyż nasze kierunki, nasze szkoły obywają się bez niego? Nie. Ale dochodzi do tego, iż uczniowie z Galicji nie wiedzą, że Handgelenk znaczy po polsku „przegub“, a uczniowie z Królestwa nie znają takich wyrazów, jak „napiąstek“, że (Galicja), mając tak piękne słowo, jak „wykład“, posługują się „Vortrag'iem“, że obumiera i tak niebardzo tęga terminologja polska specjalna.

Niemieckie wydania Pischny, Tausiga, a choćby Liszta (ćwiczenia codzienne) zastąpić można w znacznej części sławnym „Vade mecum“ prof. Domaniewskiego. Znakomity pedagog idzie tu o lepsze z wytrawnym, bardzo kochającym instrument, wirtuozem. Nie śmiemy przesądzać sprawy, ale istotnie nie wiemy, czy istnieje gdziekolwiek praca tego rodzaju systematyczniej, subtelniej, ostrożniej przeprowadzona. Uczeń, poświęcający codziennie godzinę temu „Vade mecum“, nawet nie spostrzega, kiedy od prostych zasadniczych ćwiczeń, dochodzi do łatwego pokonywania złożonych, karkołomnych trudności fortepianowego mistrzowstwa. Dodajmy, że dzieje się to bez wysiłków, bez torturowania ręki. Dodajmy, że „Vade mecum“, osiągające coraz większe uznanie w Niemczech, nie jest rozpowszechnione u nas na prowincji, nie znajduje żadnego poparcia w Galicji wschodniej. Nie chcąc objaśniać sobie takiej opieszałości, takiego ospalstwa, wobec doskonałych prac swojskich, nieuctwem, lub złą wolą, nie wiemy, jak rozwiązać zagadkę.

Niemieckie wydanie „Gradus ad Parnassum“ Clementiego również możemy usunąć. Mamy „Gradus ad P.“, komentowany przez prof. Michałowskiego. Ten tylko, kto studjował to dzieło z wydań niemieckich, francuskich, czy rosyjskich, a potem z wydania prof. Michałowskiego, może ocenić, o ile w pracy wyżej wspomnianej góruje Michałowski nad pedagogami za-

granicznemi. Subtelny maitre połączył tu znakomite zalety profesora i mistrza techniki. Właściwe rozłożenie „łukowania zdań“ (ligatura), różnorakie opalcowanie tych samych trudności technicznych, czyni pracę nad temi etiudami nader zajmującą. Podstępna i przenikliwa myśl doświadczonego nauczyciela gry uprzedza chytrą, do uproszczeń skłonną ospałość ucznia.

Wyznajmy ze wstydem, że tylko w Warszawie i gdzieniegdzie na prowincji gra się Clementiego w opracowaniu Michałowskiego. Oburzającym jest fakt, że wydanie to nie jest wprowadzone do krajowego konserwatorjum miasta Lwowa. Nie można winić o to p. Kurca, naczelnego prof. kl. fort. konserwatorjum lwowskiego. Jestto cudzoziemiec (czech), wykształcenie pobierał za granicą i trudno, żeby poważając sprawę naszej literatury pedagogicznej, umiał ją kochać. Ale, czy wszyscy profesorowie i profesorki klas niższych nie mają sobie nic do wyrzucenia w tej materji, tego nie wiem.

Tu kończy się możliwość bojkotu. Szkoły oktaw po polsku opracowanej nie mamy. Nie dające się określić położenie ręki, sposób rzutu, słowem, przyłożenie się ucznia (die Anlage) do tej trudnej roboty, wieńczącej doskonałość sprawności technicznej, zdaje się, nie pobudzać samodzielnej myśli ogółu naszych pedagogów.

Co więcej, gdy uczeń, przeszedłszy przez całe piekło etiud, przez surową inkwizycję ćwiczeń, z wyrobionym poczuciem śpiewu muzycznej mowy, z wyszkoloną ręką, przystępuje nareszcie do etiud Chopin'a, do tych najcudowniejszych ćwiczeń i pouczeń, jakie kiedykolwiek były napisane na fortepian—niestety nie potrzebuje kłopotać się w wyborze komentatora. Opracowanie prof. Mikulego nie odpowiada dzisiejszym wy-

maganiom techniki. A zresztą, nie chcąc rozmazywać tej zaprawdę bolesnej sprawy, spytajmy: Czy mamy lepsze wydanie tych etiud, od tego, które sporządził niemiecki pedagog, prof. Klindworth, albo profesor Bülow?

Przejdźmy od etiud do kompozycji. Prof. Strobl, układając swój znakomity „Choix de Compositions“ wiedział, że praca jego może oddawać usługi tylko pomocnicze. Jest też odpowiednie zastrzeżenie w tytule: „Les oeuvres ci-dessus sont recommandées à jouer en même temps que les oeuvres de Clementi, Heydn, Mozart, Beethoven, Schubert et d'autres.“

Jeśli słusznie krzywduje sobie początkujący uczniaczek, nie mogąc uczyć się „Scen“ Schumana w opracowaniu swojskim, to, o ileż więcej pokrzywdzona jest cała nasza społeczność muzyczna (dyletanci sumienni i niesumienni, nawet najpierwotniejsi „odczuwacze“—amatorowie) brakiem tak dotkliwym i poważnym, jak brak sumiennie wydanych „Pieśni bez słów“ Mendelsohna. Niema domu, gdzieby był fortepian, a nie było tych pieśni. Niema człowieka, choć trochę muzykalnego, któryby ich sobie nie przegrywał.

Muzycy-profesorowie nasi, zapominając łączyć przyjemne z pożytecznym, pozwalają, że szeroki ogół uchyla się im z pod wpływu. Nasi muzycy skarżą się, że polska publiczność nie rozumie i nie odczuwa Bacha. Jakie prace podejmują, aby go uprzystępnić uczącej się młodzieży?

Staraniem grona profesorów Konserwatorjum Warszawskiego wydano 15-cie preludjów (prof. Zawirski), 15-cie dwugłosowych inwencji (prof. Różycki), 15-cie trzygłosowych inwencji (prof. Michałowski). Komentatorowie wyżej wspomniani wywiązali się z zadania lepiej, niż profesorowie niemieccy (Köhler, Ja-

dassohn, Riemann, Reinecke i t. d.). Nawiasem powiemy, że poza Warszawą ignoruje się zupełnie te wydawnictwa na korzyść choćby np. bałamutnych nakładów Petersa. Ale inwencje to część pracy przygotowawczej do orjentowania się w Bachu. A prócz inwencji? Nie podjęto żadnego trudu.

Uczeń nasz, rozpoczynając pracę nad Bachem, mozołem i trudem wdzierając się w zaklęty krąg jego fug pomnikowych, tej wiązanej mowy objawienia, tych stanz spiżowych, tych hieroglifów harmonji na wieki wieczne zaśpiewanej, nie ma za sobą całkowitego przygotowania, o ile posługiwał się komentatorską literaturą ojczystą. Nikt bowiem nie opracował u nas dotąd francuskich i angielskich „Suit“ Bacha. Tym też tłumaczy się, że uczniowie warszawscy bardzo często grają wprost wytwornie „Inwencje“, a zupełnie nie umieją grać „Suit.“ Co więcej! Niezaradność w tym względzie panuje tak wielka, że pedagogowie nasi, dają uczniowi do grania Fugi (das Wohltemperierte, Clavier—„fortepian należycie opanowany?“) w tuzinkowych edycjach niemieckich, ignorując monumentalną robotę w tym kierunku prof. Busoniego. Różnica w cenie niewielka, w wydaniu nieopowiedziana. Jeśli uczeń opieszale, tabakierkowo traktuje Bacha z wydań Köhlera, to nic dziwnego. Ale jeśli nie pokocha Bacha całym temperamentem rozpętanego nowicjusza z wydania Busoniego, to nie pokocha, ani zrozumie Bacha nigdy.

Ścisłe ramy nie pozwalają nam rozwinąć w całej należytej rozciągłości smutnego bilansu tego, co mamy, a czego nie mamy. Pominęliśmy w naszych wyliczeniach zupełnie prawie mistrzów klasycznych (choćby naprzykład nieodzowne, płonące życiem „najruchliwsze“ Sonaty Scharlattiego, latające po jasnej sferze iskry humoru i dowcipu). Z tego jednak co

powiedziano wyżej, niezbicie wynika, że na bojkot niemieckich wydawnictw chyba jeszcze nie pora. Zanim poczniemy rugi, lepiejbyśmy zrobili, przyłożywszy się chętnie do poznania tego, co już mamy. Poznawszy swe dobro, możebyśmy już raz zaczęli go należycie używać i szanować; rozumiejąc niemożność raptownych wojen, możebyśmy słuszniej zrobili—przymuszeni do cudzoziemczyzny własnym ubóstwem — gdybyśmy nauczyli się import zagraniczny lepiej i rozważniej wybierać.

Juljusz Kaden.

Metody nauczania języków żywych.

II.

Przejdźmy następnie do zastosowania metody bezpośredniej. Sigwalt uważa sposób, w jaki stosuje się tę metodę za niezręczny, męczący, skomplikowany, monotonny, nudny, a co najważniejsza—bezskuteczny. Temu twierdzeniu zaprzecza jednak doświadczenie nauczycielskie zarówno moje osobiste, jak wielu pedagogów.

Istotnie, nauczyciel spotyka się z poważnemi trudnościami, gdy chce być zrozumiany przez uczniów bez pomocy języka ojczystego, a nawet gdy chce przekonać ich, iż mogą go zrozumieć. Nie zaczyna on jednak, rzecz prosta, wykładu od rozmowy w języku obcym, lecz poprzestaje z początku na kilku wyrazach, kilku zdaniach starannie dobranych, które wyjaśnia uczniom przy pomocy przedmiotów, znajdujących się w klasie i odpowiednich giestów. Każdą nową lekcję rozpoczyna od powtórzenia poprzedniej, do której nawiązuje nowe i bardziej złożone formy.

Posługując się wyłącznie znanemi wyrazami i logicznie nawiązując do nich nowe terminy, korzystając ze wszelkich pomyślnych warunków, by wprowa-

dzić lub powtórzyć wyrażenia pokrewne, nauczyciel może doskonale być zrozumianym, niech tylko jasno zdaje sobie sprawę, z jakiego wychodzi założenia i do jakiego zmierza celu. Trudność cała zależy bardziej od dokładności prawie matematycznej w prowadzeniu lekcji, niż od zdolności ucznia do uwagi lub od jego domyślności.

W ocenie Sigwalt'a metody bezpośredniej, jako nadzwyczaj skomplikowanej, również jest wiele przesady. Prędko przyzwyczaić się można do posługiwania się przedmiotami, obrazkami, giestami w celu uczynienia zrozumiałym języka obcego, a nawet zbyteczna jest do tego śmieszna i przesadna mimika. Winien przytym nauczyciel bardzo wolno posuwać się naprzód i doskonale oceniać wiadomości już zdobyte, by nawiązywać do nich nowe.

Jeżeli interpretacja jest fałszywa lub niezrozumiała, to znaczy, że środek, za którego pomocą dokonana została, jest niedoskonały lub źle użyty. Nauczyciel popełnił tu błąd i źle zastosował metodę. Błąd ten należy poprawić, raz jeszcze przerabiając lekcję. Zdarza się to jednak rzadko wówczas, gdy chodzi o rzeczy konkretne. Gdy zaś chodzi o pojęcia abstrakcyjne, to tych nie można naturalnie wytłumaczyć za pomocą giestów i obrazków, istnieje jednak inny sposób, wytwór metody bezpośredniej, który Sigwalt uważa za niezmiernie trudny.

Jak to słusznie zauważył Sigwalt, do najprostszego nawet języka wchodzą terminy abstrakcyjne, narówni z konkretnemi. Uczeń przyzwyczaja się bardzo prędko umieszczać w najbardziej banalnych zdaniach formy, odpowiadające pojęciom abstrakcyjnym, i bardzo łatwo dochodzi do rozumienia i wypowiadania myśli, odpowiadających pojęciu: *umieć, móc,* pojęciu — przyjemność, smutek, zapomnienie, pycha i t. p. Nie

należy go tylko traktować jako małe dziecko, lecz odwoływać się do intuicji i rozumu. Za pośrednictwem wyrazów już zdobytych, sądów, nawiązywanych do faktów, do rozmaitych sytuacji rzeczywistych lub suggestjonowanych, rozwinąć trzeba i dopełnić zasób pojęć abstrakcyjnych u dzieci. Osiągnąć to można z powodzeniem i przy pomocy porównań, repetycji, przyzwyczaić ucznia do właściwego ich używania.

Nie będziemy się tu zbytnio rozwodzili nad zarzutem monotonności i nudy, uczynionym przez Sigwalt'a metodzie bezpośredniej. On sam niewiele mu poświęca uwagi, przyznając wspaniałomyślnie, iż ożywienie lub znudzenie na lekcji języków żywych zależy od nauczyciela, który ją prowadzi, od jego zdolności pedagogicznych, a nie od metody.

Metoda bezpośrednia jest bardzo powolna, mówi Sigwalt. Wydaje się ona taką rzeczywiście, gdyż cofać się trzeba ustawicznie do form już przyswojonych, a uczniowie mogą nauczyć się zaledwie niewielkiej ilości wyrazów naraz. Doświadczenie wykazało, iż cztery, pięć, a najwyżej dziesięć form lub terminów wypełnia często jedną lekcję. Wyuczają się ich jednak dzieci doskonale i używają ich trafnie i poprawnie, gdy całe stronice tłumaczeń i wokabuł dają wiadomości bardzo niepewne i niedokładne. W rzeczywistości zauważyć nie można po dwuch pierwszych latach nauczania, by uczniowie, zachęcani przez rzeczników metody bezpośredniej do rozmowy, posiadali mniejszy zasób wyrazów, niż uczniowie przyzwyczajeni do czytania i tłumaczenia przez zwolenników metody przeciwnej. Ostatni rozumieją źle język, używany w mowie potocznej i nie władają nim zupełnie, gdy u pierwszych dzieje się wprost przeciwnie.

Mówi w końcu Sigwalt o niebezpieczeństwie źle prowadzonego nauczania ustnego, które uważa za ne-

gację wszelkiej racjonalnej pedagogiki. I tu odpowiemy: nie metoda winna, lecz jej zastosowanie.

„Zasadniczy charakter metody bezpośredniej, mówi Sigwalt, polega na usiłowaniu usunięcia języka ojczystego, to jest tłumaczeń. Niema ich wskutek tego w podręcznikach, przeznaczonych do nauki języków nowożytnych, gdzie niema również ćwiczeń gramatycznych. Wyklucza ona przytym wszelką dokładną i jasną interpretację.“ Wnosić należy z powyższego, iż uwagi Sigwalt'a są najzupełniej teoretyczne, wynikają z obserwacji, uczynionych jeszcze w okresie pierwszych prób reformy. W odpowiedzi na to zwrócimy uwagę na rolę, jaką odgrywa książka i język ojczysty przy racjonalnym stosowaniu tej metody.

Książki i ćwiczenia piśmienne niezbędne są, zdaniem nawet największych zwolenników metody bezpośredniej, lecz stosują się dopiero po przyswojeniu pewnych form przez rozmowę, już w początkowym nauczaniu, przeważnie w celu utrwalenia zdobytych wiadomości. Uczeń bowiem pierwej przyswoił sobie wszystkie formy językowe, znajdujące się w książce: ucho jego jest już wyćwiczone; przypomina więc łatwo raz zasłyszane dźwięki i może je powtarzać z coraz to większą dokładnością. Tak samo ma się rzecz i z ćwiczeniami piśmiennemi,—są one powtórzeniem i zastosowaniem zdań, przerabianych przez uczniów w klasie. We Francji przy zastosowaniu metody bezpośredniej przyjęto sposób nauczania analogiczny z używanym w szkółkach początkowych w nauce języka ojczystego: dopełnianie zdań, układanie zdań, posiadających znaczenie przeciwne, właściwe użycie wyrazów przy budowie zdań, zamiana zdań twierdzących na przeczące lub pytające i odwrotnie, zamiana liczby rodzaju, osoby, czasu, pytania i odpowiedzi i t. d.

Wszelkie ćwiczenia, dotyczące wyłącznie formy

lub przyswojonego już tekstu, uwzględnia metoda ustna. Każdy wyraz jest powtórzony, przyswojony, odtworzony, jako pierwiastek żywego zdania, a nie jako odosobniony termin, wyjęty ze słownika. Sigwalt utrzymuje, iż lekcja tak prowadzona ulatnia się z głowy ucznia z chwilą, gdy opuści klasę, co jest bezwzględnym fałszem, gdyż książka i ćwiczenia piśmienne służą do przypomnienia tego, o czym mówiło się na lekcji, a praca w domu utrwala wiadomości zdobyte w szkole i zapewnia postępy w nauce. Nauczanie powyższe łączyć należy z wykładem gramatyki. Gdy wykład ten będzie stopniowany, to z największą pewnością osiągną uczniowie praktyczną i teoretyczną znajomość form i prawideł językowych. Wzbogacanie zasobu wyrazów i nauka gramatyki idą równolegle i wspierają się nawzajem, ponieważ zdania zastępują tam pojedyncze wyrazy. Nauczyciel baczną powinien zwracać uwagę, by uczeń nie odpowiadał monosylabami, ak również przyzwyczajać go do słuchania, co się mówi na lekcji i jaknajczęstszego powtarzania wyrazów i zdań, wypowiadanych przez niego samego lub przez kolegów. Tym sposobem utrwali się w pamięci jego znaczenie wyrazów i budowa zdań. Dawać przytym należy liczne przykłady i porównania ustne i piśmienne. I dopiero później wyjaśnia się prawidła, które uczniowie przyswajają wówczas dopiero, gdy zrozumieli je praktycznie.

Przykłady i prawidła z zakresu składni będą dla nich jakgdyby uogólnieniem, kontrolą zdobytych wiadomości, a nie prostemi formami, w których z próżnym wysiłkiem i bez żadnej widocznej racji biedzić się trzeba nad szykiem nieznanych wyrazów. Dzieci, uczone metodą bezpośrednią, nie będą miały, jak się tego obawia Sigwalt, fantastycznych wiadomości z gramatyki. Nau-

gację wszelkiej racjonalnej pedagogiki. I tu odpowiemy: nie metoda winna, lecz jej zastosowanie.

„Zasadniczy charakter metody bezpośredniej, mówi Sigwalt, polega na usiłowaniu usunięcia języka ojczystego, to jest tłumaczeń. Niema ich wskutek tego w podręcznikach, przeznaczonych do nauki języków nowożytnych, gdzie niema również ćwiczeń gramatycznych. Wyklucza ona przytym wszelką dokładną i jasną interpretację.“ Wnosić należy z powyższego, iż uwagi Sigwalt'a są najzupełniej teoretyczne, wynikają z obserwacji, uczynionych jeszcze w okresie pierwszych prób reformy. W odpowiedzi na to zwrócimy uwagę na rolę, jaką odgrywa książka i język ojczysty przy racjonalnym stosowaniu tej metody.

Książki i ćwiczenia piśmienne niezbędne są, zdaniem nawet największych zwolenników metody bezpośredniej, lecz stosują się dopiero po przyswojeniu pewnych form przez rozmowę, już w początkowym nauczaniu, przeważnie w celu utrwalenia zdobytych wiadomości. Uczeń bowiem pierwej przyswoił sobie wszystkie formy językowe, znajdujące się w książce: ucho jego jest już wyćwiczone; przypomina więc łatwo raz zasłyszane dźwięki i może je powtarzać z coraz to większą dokładnością. Tak samo ma się rzecz i z ćwiczeniami piśmiennemi,—są one powtórzeniem i zastosowaniem zdań, przerabianych przez uczniów w klasie. We Francji przy zastosowaniu metody bezpośredniej przyjęto sposób nauczania analogiczny z używanym w szkółkach początkowych w nauce języka ojczystego: dopełnianie zdań, układanie zdań, posiadających znaczenie przeciwne, właściwe użycie wyrazów przy budowie zdań, zamiana zdań twierdzących na przeczące lub pytające i odwrotnie, zamiana liczby rodzaju, osoby, czasu, pytania i odpowiedzi i t. d.

Wszelkie ćwiczenia, dotyczące wyłącznie formy

lub przyswojonego już tekstu, uwzględnia metoda ustna. Każdy wyraz jest powtórzony, przyswojony, odtworzony, jako pierwiastek żywego zdania, a nie jako odosobniony termin, wyjęty ze słownika. Sigwalt utrzymuje, iż lekcja tak prowadzona ulatnia się z głowy ucznia z chwilą, gdy opuści klasę, co jest bezwzględnym fałszem, gdyż książka i ćwiczenia piśmienne służą do przypomnienia tego, o czym mówiło się na lekcji, a praca w domu utrwala wiadomości zdobyte w szkole i zapewnia postępy w nauce. Nauczanie powyższe łączyć należy z wykładem gramatyki. Gdy wykład ten będzie stopniowany, to z największą pewnością osiągną uczniowie praktyczną i teoretyczną znajomość form i prawideł językowych. Wzbogacanie zasobu wyrazów i nauka gramatyki idą równolegle i wspierają się nawzajem, ponieważ zdania zastępują tam pojedyńcze wyrazy. Nauczyciel baczną powinien zwracać uwagę, by uczeń nie odpowiadał monosylabami, ak również przyzwyczajać go do słuchania, co się mówi na lekcji i jaknajczęstszego powtarzania wyrazów i zdań, wypowiadanych przez niego samego lub przez kolegów. Tym sposobem utrwali się w pamięci jego znaczenie wyrazów i budowa zdań. Dawać przytym należy liczne przykłady i porównania ustne i piśmienne. I dopiero później wyjaśnia się prawidła, które uczniowie przyswajają wówczas dopiero, gdy zrozumieli je praktycznie.

Przykłady i prawidła z zakresu składni będą dla nich jakgdyby uogólnieniem, kontrolą zdobytych wiadomości, a nie prostemi formami, w których z próżnym wysiłkiem i bez żadnej widocznej racji biedzić się trzeba nad szykiem nieznanych wyrazów. Dzieci, uczone metodą bezpośrednią, nie będą miały, jak się tego obawia Sigwalt, fantastycznych wiadomości z gramatyki. Nau-

czyciel kieruje niemi, przyzwyczaja do porównywania jednej formy obcej z inną bez udziału języka ojczystego, na poprawianie omyłek, a prawidła, które objaśnia, stają się dla nich jakgdyby pierwiastkami języka ojczystego. W drugim okresie nauczania, obejmującym czytanie tekstu cudzoziemskiego, z powodzeniem kierować się można tąż samą metodą; gdy bowiem zaczniemy używać języka ojczystego do objaśniania i tłumaczenia, to w umysłach uczniów wytworzy się chaos i szybko stracą łatwość rozumienia i wyrażania swych myśli bezpośrednio. Tekst wyjaśnić trzeba za pomocą języka obcego. Prawie zawsze, napewno spodziewać się można pomyślnych rezultatów metody bezpośredniej, gdy trudności tekstu były stopniowane. Dzieci, posiadające spory już zasób wyrazów, zrozumieją często nowe wyrazy na mocy związku, istniejącego między znanemi a nieznanemi. Gdyby zaszły jakieś trudności, to obowiązkiem nauczyciela jest dopomóc uczniom: przytoczyć kilka zdań równoznacznych i wyjaśnić za pomocą łatwych do zrozumienia przykładów. Trzeba sprawdzić następnie, czy je uczniowie zrozumieli, powtarzając z nimi formy przyswojone i zachęcając do układania nowych zdań. Raz jeszcze zaznaczam, że główne powodzenie nauki zależy od stopniowania trudności i od starannego dobierania tekstu.

Wielką niedorzeczność popełniłby nauczyciel, dając zadużo terminów naraz. Trzeba z pośród tekstów obcych wybrać taki, gdzieby wyrażenia nieznane zrzadka były pomieszczone śród obfitego materjału, utworzonego głównie z wyrazów znanych.

W miarę postępów uczniów, musi uwzględnić nauczyciel wybitne utwory literackie od najłatwiejszych aż do najgłębszych arcydzieł ze wszystkiemi ich subtelnościami formy. Lekceważyć tych odcieni

nauczyciel nie ma prawa i w celu objaśnienia ich może posługiwać się językiem ojczystym. Lecz gdy trudne formy wyjaśnione zostały, wrócić należy do języka cudzoziemskiego i wykazać stosunek jego do mniej subtelnych form myśli, oraz wskazać inne sposoby użycia. Tak zastosowane tłumaczenie będzie tylko chwilową pomocą, nie przeszkadzającą zupełnie wyjaśnieniom w języku obcym.

Oto co mówi o metodzie bezpośredniej M. Cazamian, prof. literatury angielskiej na wydziale literackim w Bordeaux:

„Przy nauce języków obcych uwzględnić przedewszystkim należy zastosowanie praktyczne. Wręcz przeciwne rezultaty ujawniają się podczas egzaminów z wyżej wymienionych przedmiotów. Nauczyciele nasi nie uczą języka angielskiego, lecz mają wykłady o Anglji, zwłaszcza zaś o narodowości angielskiej. Anglicy, ich wierzenia, zwyczaje, ich kultura i energja narodowa stanowią istotny przedmiot wykładów; gdy język i literaturę angielską uważać się winno bardziej za środek, aniżeli za cel wykładu zarówno w liceum, jak w uniwersytecie, środek najprostszy i najpewniejszy do zaznajomienia uczniów z Anglją, do umożliwienia im wniknięcia w życie i duszę narodu i do rozwiązania jednego z najbardziej zasadniczych zagadnień historycznych, jakie stanowisko zajmują narody spółczesne wobec swoich sąsiadów. Cywilizacja—ten zespół materjalnej i moralnej działalności narodów, jest najodpowiedniejszym polem obserwacji, ułatwiającej ich poznanie. A ponieważ to, co dzieje się w chwili obecnej, jest wytworem tego, co się działo dawniej, i by zrozumieć teraźniejszość, nie należy lekceważyć przeszłości, słusznie zatym postąpiono, powołując profesorów Anglików do wykładów o najważniejszych okresach w dziejach Anglji.

Studja nad cywilizacją nie wykluczają jednak metody bezpośredniej; jest ona ich wykwitem i uwieńczeniem. Tak pierwsze jak i druga opierają się na syntezie z danych konkretnych. Wprowadzić dziecko, że się tak wyrażę, w pełny bieg życia filologicznego, uczyć je od początku języka, używanego w mowie potocznej—to znaczy dać mu tak trwałe podstawy nauczania, w jakich zachwiać się nie jest w stanie. Żywe słowo wywołuje żywe wyobrażenia, i dlatego lekcja niemieckiego lub angielskiego przenosić winna uczniów na chwilę do Niemiec lub Anglji. A obrazy, śpiewy, gry, czytanki, obyczaje, wytwarzające atmosferę cudzoziemską na lekcji języków żywych, budzić powinny w umyśle ucznia—przeczucie zbawiennego lub zgubnego wpływu, jaki wywrze na duszę jego kraj obcy, wpływu, z pod którego wyjdzie on zwycięzcą lub pokonanym—w każdym jednak razie bardziej dojrzałym i doświadczonym. Lekcja języków nowożytnych—to przeniesienie dzieci do pewnego kraju i zetknięcie z pewnym narodem. Ażeby zaś zetknięcie to płodne było w następstwa, powinno być możliwie wszechstronne i obejmować nietylko wyrazy, lecz zarówno ludzi i przedmioty. U wielu dzieci bez wątpienia te podstawy nauczania nie zostaną nigdy należycie dopełnione w ciągu późniejszego życia, lecz zasieją przynajmniej w ich duszy ziarna lepszego pojmowania i żywotniejszej inteligiencji i pozostanie instynktowne wrażenie, czym jest w swej istotnej oryginalności inny naród.

Zbyteczna tu chyba nadmieniać, iż takie głębokie studja nad istnieniem innych narodów ułatwione być mogą i poparte sumiennym badaniem historycznego rozwoju kraju ojczystego. Obowiązkiem młodzieży jest poznać przedewszystkim kraj własny, znajomość ta jednak nie będzie nigdy dokładna, jeżeli nie

nauczymy się porównywać go z innemi krajami. Metoda bezpośrednia ułatwia więc studja nad cywilizacją; do studjów tych zachęca nas również pragnienie zmniejszenia ciemnoty ogólnej, krzewienia bardziej braterskich uczuć śród ludów, różniących się mową.“

Eugenja Żypowska.

Z powodu nowego podręcznika do gieografji Polski — po rosyjsku.

Kratkaja gieografja diesiati gubernii Carstwa Polskago. Sostawił uczitiel F. Gurinowicz. Warszawa 1908.

Szkoła Pobiedonoscewo-Tołstojowsko-Apuchtinowska, której celem było nie wykształcenie myślących ludzi, lecz wytresowanie posłusznych urzędników, dobierała sobie naturalnie odpowiednie do tego podręczniki. Stąd podręczniki np. gieograficzne były układane nie przez ludzi nauki, lecz przez przedsiębiorców, którzy nie mieli najmniejszego wyobrażenia nietylko o tym, co dla nauki o ziemi zrobili uczeni Zachodu, ale nawet o tym, co zrobili uczeni ich własnej ojczyzny: między takimi uczonymi rosyjskimi, jak Wojejkow, Muszkietow, Karpiński, Obruczew, Krasnow i t. d., a rosyjskiemi podręcznikami szkolnemi do gieografji leżała otchłań niezgłębiona. O ugruntowaniu gieologicznym, wogóle o przyczynowym wiązaniu faktów nie było tam idei, a cały materjał suchy, faktyczny był wciśnięty w ramy polityczne i administracyjne; kwestją granic politycznych była uważana za coś podstawowego, niewzruszonego, absolutnego, świętego i traktowana tak szczegółowo w najdrobniejszych kawałkach, załamach, z całym aparatem „tamożni“, jakby to chodziło o podręcznik dla zawo-

dowej szkoły — przemytników lub podoficerów straży granicznej [1]).

W parze z tą nicością naukową szła naturalnie tendencja biurokratyczna, polakożercza i t. p.

Przeciw tym podręcznikom występowali nieraz uczeni rosyjscy, ale naturalnie bez skutku, gdyż pedagogiką kierowały nie względy naukowo-humanitarne, lecz policyjno-państwowe.

Nowy podręcznik p. Gurinowicza stanowi pewien postęp: wolny jest od polakożerstwa, owszem zwraca się do Polaków (a zwłaszcza Polek) z sympatją, unika starannie wszystkiego, co mogłoby dotknąć uczucia narodowe Polaków; owszem zaznaczając nizki poziom oświaty mas ludowych w porównaniu z Zachodem, wyjaśnia to okolicznością, że „Polacy musieli uczyć się w szkołach po rosyjsku, w języku choć pokrewnym, ale dla dorosłych mało zrozumiałym, a dla dzieci całkiem niezrozumiałym;“ dodaje też, że „po wprowadzeniu nauczania w języku polskim szkoły tak niższe jak i średnie zaczęły szybko pomnażać się.“ Tak więc autor pod wzgiędem humanitarnym wyzwolił się od tradycyjnych wpływów

---

[1]) Takiemu sposobowi traktowania rzeczy dzielnie dopomagała cenzura, która uważała się za zupełnie kompetentną do rozstrzygania kwestji gieograficznych i narzucania polskim autorom takiego lub innego porządku, takiego lub innego odgraniczania krain gieograficznych; tak np. nieraz nie pozwalano traktować Armenji jako całości gieograficznej, gdyż część jej należy do Rosji, wyrażenie: wyżyna Podolska poprawiano na *gubernija* Podolska (choćby nawet chodziło o Podole galicyjskie) wyrażenie: w Podlaskim poprawiono na: *w powiecie* Podlaskim (choć takiego niema). Ba! — pobożni cenzorowie nie pozwalali nawet na długość perjodów gieologicznych, przechodzącą po za datę biblijną stworzenia świata.

(*Przyp. Autora*).

biurokratyzmu, ale pod względem gieograficznym nie zdołał tego uczynić; wprawdzie tu i owdzie autor wtrąca kwestje naukowe, przyrodniczo-gieograficzne ale (że pominę drobne usterki) czyni to jakby z pewną nieśmiałością, jakby uważał to za rzeczy nieistotne; drukuje je drobniejszym drukiem; a że w szkołach rządowych nauczycielami gieografji są zwykle nie wykwalifikowani gieografowie, a choćby przyrodnicy, lecz filologowie, nauczyciele języka rosyjskiego, więc przy wykładzie będą najpewniej te rzeczy wykreślać, a pozostawiać tylko rzeczy „ważniejsze“— „czysto gieograficzne“ to jest nagie fakty. Te zaś fakty są u autora w części szczegółowej ułożone tradycyjnie według gubernji; a nawet w części ogólnej, ułożonej według kategorji gieograficznych, często umiejscowienie pewnych zjawisk (np. znajdowanie skarbów mineralnych) określane jest gubernjami — Dość rozporządzenia ministerjalnego, aby tę całą „naukową“ budowę rozwalić.

Na zakończenie jeszcze słów parę: autor uważa swą pracę za „pierwyj opyt“, gdyż, jak sądzi, polskie podręczniki są „zaputannyje;“ nie mówi wprawdzie, na czym według niego polega ich „zaputanność,“ ale można się z pewnym prawdopodobieństwem domyślić: polskie podręczniki dzielą się na dwa zupełnie sobie przeciwne gatunki; jedne „patryjotyczne“ starego, tradycyjnego typu z materjałem suchym, faktycznym, uporządkowanym według gubernji; drugie naukowe, rozumowe z materjałem, wiązanym przyczynowo, uporządkowanym według kategorji gieograficznych, oraz według indywidualności gieograficznych, to jest krain naturalnych. Z tych dwuch gatunków pierwsze jako ułożone „pa gubiernjam“, a więe zgodnie z tradycją szkoły biurokratycznej, której trzyma się i autor, nie mogą mu się wydawać „zaputannymi“; widocznie

więc autorowi wydały się „zaputannymi“ podręczniki drugiego gatunku, ułożone według wymagań współczesnej metody naukowej.

Mamy nadzieję, iż autor, zapoznawszy się gruntowniej ze stanem dzisiejszym nauki gieograficznej na Zachodzie, zdoła rozwikłać „zaputanność“ polskich podręczników drugiego gatunku, a wtedy otrząśnie się i pod względem gieograficznym z tradycji szkoły biurokratycznej.

Wtedy będzie mógł napisać rosyjską gieografję Polski na bardziej naukowej podstawie, bez krępowania się *ilością gubernji* i przyczynić się tym sposobem do obznajmienia swych, równie jak on szlachetnych, rodaków z naszym krajem.

Polacy zaś, a zwłaszcza dzieci polskie, w myśl humanitarno-pedagogicznej zasady, wyznawanej przez samego autora, powinni poznawać swój kraj ojczysty w języku ojczystym. Wtedy nie będzie miał miejsca fakt, który tak niemile uderzył autora-pedagoga—mianowicie fakt „zupełnej nieznajomości u uczniów tego kraju, w którym mieszkają.“

Wacław Nałkowski.

Sprawy szkolne.

Przymus religijny w szkole: pokłosie—wnioski.—Kradzież w szkole.

W roku ubiegłym, o ile nas pamięć nie zawodzi, przełożeni szkół polskich przyszli ostatecznie do wniosku, że podniesienie przymusu religijnego czyli spowiedzi obowiązkowej do stanowiska conditio sine qua non w szkole nie jest rzeczą szkoły. Pozostawiając prefektom swoim i pedagogom aż nadto wielką swobodę agitacji klerykalnej w szkole, przyszli oni jednak do wniosku, że agitacji tej popierać i sankcjonować przymusem prawnym nie należy. Takie stanowisko zdawały się zajmować szkoły polskie i w tym roku, nie uwolniło to ich jednak od bliżej lub dalej idącej pokusy przywrócenia zasady przymusu. Pokusa ta podąża ze stron rozmaitych. Najczęściej wyraz jej dają prefekci.

W pewnej szkole polskiej po ogłoszeniu uczniom i ciału nauczycielskiemu terminu rekolekcji z nadmienieniem, że w dni te lekcji nie będzie, a nauczyciele winni czuwać w kościele nad zachowaniem się uczniów, niezadowolony z objektywnego stanowiska szkoły prefekt zwrócił się do przełożonego z żądaniem, aby spowiedź wielkanocna uznaną została przez szkołę za

obowiązkową. Otrzymał jednak odpowiedź, że szkoła może uchwalić i postanowić to tylko, co zdoła przeprowadzić, i nie może decydować się na akcję, przy której może ją w tej lub innej formie czekać porażka.

W innej szkole prefekt również zwrócił się do przełożonego z propozycją, aby spowiedź w roku bieżącym odbywała się za kartkami. Przełożony odrzekł, że księdza prefekta nie krępuje, ale, że szkoła nie dopuści żadnych następstw i konsekwencji tego kroku. Gdy na nalegania prefekta przełożony jął mu tłumaczyć, iż wymaganie kartek może wielu uczniów nawet religijnych do spowiedzi zniechęcić, prefekt odrzekł, że sam jest również tego zdania, iż wymaganie kartek może spowodować opór młodzieży, ale ma w tej mierze wyraźne rozporządzenie z konsystorza.

W gorszym znacznie położeniu znalazła się inna szkoła, której klerykalno-zachowawcza Rada Opiekuńcza postanowiła, iż nauczyciele mają dopilnować, aby spowiedź była obowiązkową. Tu zbiegły się już aspiracje kleru z aspiracjami ciała społecznego, wyposażonego we władzę prawną dopięcia swych postanowień.

Z powyższego pokłosia widzimy, że w roku bieżącym uwydatniła się silna tendencja do przywrócenia obowiązkowości spowiedzi, czyli przymusu religijnego w szkołach naszych. Inicjatywa wyszła, jak się zdaje, od wyższej hjerarchji duchownej — konsystorzy biskupich i poszła podwójnym korytem: 1-o w postaci okólnika do prefektów i 2-o nacisku, gdzie to się dało, na czynniki decydujące, jak: właściciele szkół, Rady opiekuńcze etc.

Dla nas jest rzeczą najzupełniej obojętną, czy uczniowie szkół naszych w większej czy mniejszej liczbie idą do spowiedzi wielkanocnej, czy pod tym względem religijność ich pozostaje nietkniętą i wpływ

prefekta znacznym, czy też ta religijność została może przedwcześnie zburzoną. Natomiast nie może być obojętnym dla nas jako pedagogów, czy w szkołach naszych jest praktykowaną przeciwna wszelkiej pedagogji zasada przymuszania do rzeczy, która ma wartość psychologiczną i etyczną tylko, jako akt samorzutnej woli, choć może najczęściej nieświadomej lub uległej wpływom otoczenia, ale bądź co bądź szczerej, naiwnej i czystej. W akcie wyznania win swoich przez dziecko gotowi jesteśmy upatrywać i wzniosłość, i skupione podniesienie ducha, i pewien stopień uczuciowej ekstazy, które niestety często boleśnie nad wyraz strącane bywają z wyżyn brutalnością spowiednika. Jeżeli to się nie staje, to doskonale zdajemy sobie sprawę z doniosłości pedagogiczno-psychologicznej tego aktu.

Ale oto ustanówmy przymus, ustanówmy owe kartki. Jedno i drugie już jest owym strąceniem, z góry przedsięwziętym i postanowionym. Akt niezwykłej subtelności psychologicznej przyobleczony zostaje w koszulę więzienną, a dobrowolne wyznanie win przeobraża się w zbieranie statystyki wiernych po kościołach. Gdybyż tylko niewinnej statystyki, ale wszak tych, co tej statystyce nie ulegli, czekają przykrości, wszelaki nacisk i wreszcie kara, może aż w postaci uniemożliwienia dalszego kształcenia się!.....

I oto perspektywa powyższa dla wielu, bardzo wielu młodzieńców przeistacza podniosły akt na zwykły sztubacki kawał, o którym się potym szeroko opowiada, na zwykłe wykręcanie się ucznia badającemu go nauczycielowi. Krok dalej i już następuje to, co się pospolicie nazywa świętokradztwem — ukazują się owi specjaliści od spowiadania się, wyręczający kolegów i oddający za nich kartki u nieznajomych księży. A obok tego zupełne zburzenie uczucia religijne-

go przez sponiewieranie najgłębszej jego istoty. Trudno pojąć, jakim sposobem mogą nie zdawać sobie sprawy z powyższego konsystorze i biskupi, — oni to bowiem przekładają czczą i suchą formę nad treść i wartość. A czynią to, trzeba dodać, wbrew najistotniejszym interesom religji i religijności, gdyż, chcąc się poszczycić formalnie trzymaniem w ręku rządu dusz, przyczyniają się do zburzenia tej religijności naiwnej i czystej w młodzieży.

Ze stanowiska pedagogicznego tego rodzaju postępowanie nie może być nazwane inaczej tylko szerzeniem demoralizacji. Możemy powiedzieć stanowczo i nieodwołalnie, że żaden najzacieklejszy bezwyznaniowiec nauczyciel nigdy nie pozwoli sobie i nawet nie potrafi tak zdruzgotać religijności w młodzieży, jak tego rodzaju rozporządzenia tych, co powołani są do jej podtrzymywania. Nic bowiem nie burzy tak, jak podrywanie zaufania i obrażanie uczuć.

Nie chodzi nam tu o obronę religijności naszej młodzieży i nie mamy zamiaru walczyć o jej zachowanie jaknajdłużej. Stoimy na tym stanowisku, że tego rodzaju momenty psychologiczne, jak te, które wytwarzać może i wytwarza przymus religijny, podrywają głębokie etyczne instynkty człowieka, rodzą sceptycyzm i pustkę, nie dając nic wzamian, przyprawiając młódź o lekkomyślność obok nieufności, o zarozumiałość obok ograniczenia horyzontów ducha. I dla nas, jak dla ludzi prawdziwie religijnych, wydaje się biednym nieopisanie taki młodzieniec, któremu zburzono wiarę, nie dając nic wzamian, lub naiwną ufność zastępując przez omackiem idącą pustkę.

Być może jednak, iż dla rządców dusz rzecz taka jest na rękę. Błąkający się po omacku zbrzydzą sobie niebawem czczość i pustkę i zapełnią ją w końcu formułkami religijnemi i obrzędowością, pozostając tak

samo ruiną wewnętrzną ducha. Możeż kto zaprzeczyć, że taką wewnętrzną ruinę ducha stanowi znaczna część naszego inteligientnego społeczeństwa? I nad nią to właśnie rozciąga kler rząd dusz i ona to właśnie idzie biernie na pasku faryzeuszów.....

Przed kilku tygodniami Warszawa przez czas krótki zaprzątnięta była sprawą kradzieży w szkole, omawianą z inicjatywy p. W. Jezierskiego na posiedzeniach paru towarzystw oświatowo-kulturalnych. (P. Z. N. i T. K. P. Sekcja Wychowawcza).

Jest rzeczą niezaprzeczoną, że ginienie rozmaitych rzeczy w szkole, jak przynoszonych przez dzieci śniadań, książek, bagatelek, obsadek, kajetów, tornistrów, kaloszy, czapek i nawet palt, obok spotęgowanego nieposzanowania własności szkolnej spotyka się dziś częściej niż zwykle, nieraz aż za bardzo często.

Jest również rzeczą niezaprzeczoną, że obojętne traktowanie przez szkołę tego rodzaju objawów, ich bezkarność przyczyniać się mogą do szerzenia się tego rodzaju ciężkiej wady śród młodzieży.

Tymczasem szkoła w większości wypadków jest bezsilną i bezbronną wobec tego rodzaju wypadków. Niewiadomo bowiem, co należałoby poczytać za bardziej niepedagogiczne: nieustanne śledztwo i usuwanie małych przestępców, czyniące z nich bohaterów, czy zamykanie oczu na dziejące się zło.

Dlatego to postawienie tej sprawy na widowni uważać należy za bardzo właściwe i celowe. Publiczna dyskusja nad tą sprawą winna prowadzić może nie tyle do wyszukania sposobów przeciwdziałania złu, co do ujawnienia opinji publicznej, potępiającej rzecz i wyjaśniającej chorobliwe jej źródła.

Ujawnianie się i silne zaakcentowanie takiej opi-

nji publicznej, w której zgodzić się muszą na jedno: i postępowiec, i konserwatysta, i uczciwy ksiądz, i każdy rodzic bez względu na to, do jakiej warstwy społecznej należy, może stać się dość silnym antydotum przeciwko istniejącemu złu, a zwłaszcza jego szerzeniu się. Zwrócenie na tę sprawę uwagi ogółu rodziców, wezwanie ich do pilniejszego baczenia pod tym względem na dzieci może być drugim środkiem skutecznej walki pedagogicznej ze złem.

Wzmożenie się objawów kradzieży w szkole pozostaje w bezpośrednim związku z obecnym stanem naszego społeczeństwa i powszechnemi objawami jego stosunku do prawa własności. Wiemy wszyscy, jak silnie grasuje w nim zaraza moralna wywłaszczenia i wydziedziczenia, dobrze urodzona w złocistej kolebce kapitalizmu. W sposobnej chwili przerzuciła się ona na masy wydziedziczone, a opanowawszy je w pewnym stopniu, gdyż grunt tu był podatny—rozpoczęła odwet na swych legalnych rodzicach. Wtedy to dopiero „społeczeństwo“ wydało krzyk oburzenia i zgrozy. Zrazu oszołomione i niedołężne, szybko zorjentowało się ono i uciekło pod skrzydła krwawej represji względem wywłaszczycieli.

Jesteśmy świadkami tego, jak setki ludzi giną ofiarą strasznej zarazy moralnej i idei porządku społecznego. Ale tępienie trędowatych nie jest jeszcze tępieniem trądu. Zaraza unosi się w powietrzu, wypełnia wszystko atmosferą zatrutą—atmosferą ogromnego obniżenia się poczucia poszanowania cudzej własności. W tej atmosferze żyją nasze dzieci. Nasiąkają one wiadomościami o bandytach, egzekucjach, wywłaszczeniach. Ideały użycia, wszelakich uciech i przyjemności spuszczają się do ich serc młodocianych jak harpje z atmosfery olbrzymich różnic klasowych spółczesnego społeczeństwa. Na tym podłożu powstają

wszelkiego rodzaju choroby woli, choroby wyobraźni, uczuć, nad któremi ani panować, ani im przeciwdziałać nie umie dusza dziecinna.

Są to rzeczy przeważnie przejściowe, doraźne. Czynić z nich zbrodnie, godne kary, byłoby również zbrodnią, ale należy zdawać sobie sprawę z istnienia dziś u nas tego rodzaju zarazy moralnej i jej w dzieciach przeciwdziałać. Poza osobistym wpływem pedagogowie nie mogą w sprawie tej uczynić nic lepszego, jak wołać: „Rodzice czuwajcie nad swemi dziećmi!“

Z LITERATURY.

Ludwik Krzywicki. Sic itur ad virtutem. Warszawa 1908.

Nie wykład zasad wychowania, nie rozprawa pedagogiczna, a przecież rzecz dla pedagoga nader cenna, godna uważnego czytania. W formie gorącej odezwy, a raczej szeregu odezw do wstępującej w życie młodzieży, kreśli tu autor ideał człowieka godnego tej nazwy, a tym samym właściwy cel i gwiazdę przewodnią spółczesnego wychowania. Jakie dary dać winno to wychowanie dziecięciu? o jakie zalety ono samo starać się winno, gdy z biegiem czasu z dziecka wyrastać będzie na młodzieńca, a z młodzieńca na męża? „A sam w sobie szanuj, synu—przyszłego człowieka“—mówi w znanym wierszu Marja Konopnicka. Tęż zasadę głosi Ludwik Krzywicki, który pragnie przedewszystkim rozbudzić poczucie godności ludzkiej, ową wielką ambicję, co zapatrzona w cel swój szczytny i daleki gardzi pochwałą, poklaskiem tłumu i wszelkim krokiem dla jego zjednania; ową szlachetną dumę, która ani do podłości, ani do pochlebstwa, ani do skargi nawet się nie zniży; ową czystość myśli i czynów, która gardzi zasadą, że „cel uświęca środki“ i w najsłuszniejszej nawet sprawie, przeciwko największemu swemu nieprzyjacielowi, w najzaciętszej

walce nawet nie chwyci się nieuczciwych środków. „Nie będziesz pluł na cudze ognisko po to, ażeby twoje zaćmiło swoją mocą stłumione jego płomienie. Niech ono żarzy się spokojnie, sobie pozostawione, a ty zajmij się podsycaniem swego ognia, niech blaskiem swoim przewyższy ono dzieło rąk wrogów twoich.“ Oto zasada postępowania tych, którzy przejdą czyści wobec brudnych intryg i intryżek powszedniego życia i konkurencyjnej walki, która nie tylko o chleb lecz i o przekonania czasem się toczy. Taki człowiek musi „mieć imię“ t. j. swoje ja, swą indywidualność, której nie zaprze się nigdy tchórzliwie, której zawsze wierny pozostaje. Duma ta jednak, którą zaleca autor, łączyć się musi z sercem wrażliwym, odczuwającym wszystkie cierpienia, wszystkie krzywdy ludzkie i wskazującym właściwą drogę czynu; tą drogą młodzieniec ma iść na szczyty nadczłowieczeństwa, lecz nie według ideału Zarathustry pojętego. Nadczłowiek to według Krzywickiego „człowiek wielką dumą możny i wielką ambicją potężny, obdarzony gorącym ukochaniem imienności swojej i walczący o to, co w nim jest. A w tej osobowości jego żywiołem zasadniczym jest wielka wraźliwość na ból każdy i każde cierpienie; poświęci on szczęście swe własne, byleby go nie okupić krzywdą cudzą. Nie wielka bestja żarłoczna, która jak drapieżca czworonożny krwią się opija, a po każdej uczcie, konwulsjami bólu przyprawionej, potrząsa tym wspanialej grzywą i tym głośniej ryczy; nie zwierzę, które łaknie ćwiczenia kłów swoich i pazurów, krzywd ludzkich nigdy nie syte, jeno człowiek pomny oblicza swego ludzkiego, wielki szermierz praw osobowości każdej. A nadewszystko dobry, bardzo dobry człowiek...“ Możnaby tylko podnieść wątpliwość, czy dla osiągnięcia takiego ideału, dla „ćwiczenia serca“, które zaleca autor, najlepszą będzie droga, którą

wskazuje—wczytywanie się w powieść spółczesną. Zgodzić się natomiast z nim trzeba najzupełniej, że największą przeszkodą w osiągnięciu tego ideału siły i głębi moralnej jest przedwczesne roztrwonienie zapału młodzieńczego, utrata młodzieńczej świeżości uczuć w kałużach życia, więc w imię tych największych skarbów młodości ostrzega młodzieńca przed pokusami rozpusty, miłości kupnej. „Nie żal mi wcale sakiewki twojej, a nawet nie dbam wcale, czy ją posiądziesz kiedykolwiek. Ale ból przejmujący mnie dławi, iż te uściski opłacisz skarbem swoim najdroższym—wiarą gorącą w ludzi, w dobro, piękno, że za złoto nawykniesz kupować to, co hołdować winno jednej tylko zasadzie: uczucie za uczucie, szczerość za szczerość. Na siostrę spojrzysz, jako na towar nikczemny; a wierz mi, kto ludzi jako paczkę pieprzu traktuje, ten kiedyś o samym sobie pomyśli, że jest składem przeróżnych rzeczy do pozbycia: towarem stanie się tobie uczucie twoje, ideał, honor nawet.“ Lecz nietylko od przedwczesnego erotyzmu radby autor młodzież uchronić, ale nawet od trwonienia uczuć szlachetnych, które się w czyn nie mogą zamienić. „Dziecko całą zapału swego mocą rwie się do boju i umie jak bohater umierać, ale gdy miasto sławy stanie w obliczu powolnego czynu, gdy w pomrokach nocy nie dostrzega brzasków dnia, naówczas daje się podbić zwątpieniu i rychło gnuśnieje.“ W tych słowach autor okazuje się bardzo przenikliwym pedagogiem, bo zasadą racjonalnego wychowania nie jest przyśpieszać rozwój dziecka, ale dać mu najlepsze warunki, aby rozwinęło się prawidłowo a wszechstronnie i potężnie. Nie znaczy to bynajmniej, iżby dzieci odgradzać sztucznie od życia rzeczywistego, iżby je chronić od tej nauki, którą to życie daje; lecz znaczy to, że nie należy zrywać owoców niedojrzałych, nie należy dzieci i wy-

rostków używać za ślepe narzędzie jakiejkolwiek propagandy czy agitacji, ale należy wychować mężów, mających własne przekonania i gotowych działać zgodnie z niemi. Nie było celem p. Krzywickiego wskazywać, jaką tu drogą ma kroczyć wychowanie, ale wyjaśnić—do czego ma dążyć. Serdecznie więc polecamy jego broszurkę zarówno rodzicom i wychowawcom, jak i młodzieży tej, która już wyrosła z dzieciństwa i zaczyna sama pracować nad swym kształceniem umysłowym i doskonaleniem się moralnym.

Aniela Szycówna.

Broszury pana Aleksandra Jelskiego.

„Dzisiejsze czasy“ są straszne!! Kiedy się o tym czyta w broszurkach agitacyjnych pana Jelskiego, doznaje się poprostu zamętu w głowie, do czego przyczynia się zresztą może w wyższym stopniu niż okropności naszych czasów chaotyczny i napuszony styl samego autora. Bo oto, proszę posłuchać, co pisze w broszurze o „Karności w rodzinie chrześcjańskiej.“

„Wszakże niewola polityczna i jej skutki nie były tak straszne przy istnieniu patryarchalnych związków rodzinnych pod wpływem kościoła i ducha narodowego. Kiedyś miało to istotnie miejsce i widziano wtedy taką karność w rodzinach; ale teraz wszystkie stosunki społeczne, nie wyłączając rodzinnych, stanęły w płomieniach niebywałych namiętności; anarchja i bezbożność, wywracając wszelką władzę, burzy świętokradzko i rodzin ołtarze, słowem aktualne piekło dantejskie wcieliło się w bytowanie powszechne śmiertelników na ziemi, skąd oczywiście muszą wyłonić się chyba ostatecznie kataklizmy, odmieniając doszczętnie przeszłość w najohydniejszej treści nowej.“

Daremnie szukalibyśmy w broszurze p. Jelskiego wyjaśnienia, kiedy miała miejsce owa cnotliwa patryarchalna przeszłość i jaka to „treść nowa“ ukazała się w życiu rodzin. Wprost przeciwnie trafiamy tam na cytaty, dowodzące raczej, że: „niegdyś upodlona nasza młodzież ziemiańska nachodziła tłumnie trybunały, sprawiała burdy, pomagając ojcom na sejmikach, wyprawiała legiendowe kuligi, lub przerzucając się w drugą ostateczność, czyniła krwawe awantury fanatyczne po miastach i t. d.“

Możnaby podejrzywać, że autor pomaganie ojcom w burdach sejmikowych zalicza do nieodżałowanych objawów karności rodzinnej, ale tak jednak nie jest. Wzory przeszłości są tu—jak zwykle bywa w takich razach—tylko retorycznym zwrotem, służącym do napiętnowania nowatorstwa dzisiejszego, a wcale nie brane na serjo.

„Oddawiendawna—pisze p. Jelski—nasza młodzież ziemiańska, jak się rzekło, źle wychowana, była niesforną, często wprost podłą. Otwórzmy dzieje i posłuchajmy o tym świadectwa Długoszów, Kromerów, Modrzewskich, Skargów, Klonowiczów, Starowolskich, Staszicôw, Leszczyńskich, Czartoryskich, Konarskich i t. p.“

Że zaś w innym miejscu toż samo stwierdza słowami Kraszewskiego, wystarczy to chyba za dowód, że dla dzisiejszej młodzieży daremnie szukalibyśmy budujących przykładów w przeszłości, oraz że dawna karność patryarchalna w obyczajach rodzinnych nic a nic nie przeszkadzała zepsuciu i rozpasaniu młodzieży.

Pan Jelski konstatuje dalej, że i dziś — jak zawsze bywało--najgorszy typ młodzieży „najpaskudniejszy“—jak się wyraża, stanowią „obywatelczuki“ „zwichnięci od zaranka przykładem używania bez pracy

rzetelnej“, „psuci przez samych rodziców“, że „nawet córki wyrodne procesowały i pozywały rodziców o majątki, wyciągając brudy rodzinne przed trybunały obcoplemieńców,—na pośmiewisko publiczne“,—a z tych wszystkich przesłanek wyciąga następujący wuiosek:

Rodzinę z tego upadku może tylko podźwignąć karność, a przykładem świecić powinna młodzież ziemiańska, to jest właśnie owe „paskudne obywatelczuki.“

Panu Jelskiemu wcale nie przychodzi na myśl, że samo istnienie *brudów rodzinnych* jest gorsze niż wyciąganie ich przed trybunały, że uszanowanie, cześć, karność względem takich przewodników rodzin, na których *brudy* dzieci patrzą, jest stokroć bardziej demoralizujące niż „stawianie się hardo powadze“ takiej rodziny, niż „warcholstwo naukowe, polityczne i antyreligijne,“ oraz, że żądać od „najpaskudniejszej“ grupy młodzioży, aby równie przyświecała przykładem, jest szczytem nielogiczności. Ale p. Jelski mimo swego kaznodziejskiego namaszczenia przejęty jest głęboką czcią dla majątku, pragnie nią natchnąć „obywatelczuków“ i w niej szuka dla nich dźwigni moralnej. Twierdzi przecież, że spuścizna, odziedziczona po przodkach, jest mi powierzona *przez Opatrzność samą*, i zapewne na tej opatrznościowej misji ziemiaństwa opiera nadzieję, że na nim inne warstwy młodzieży wzorować się będą.

W innym swym kazaniu „Cel życia“ ten sam autor, wskazując naturalnie ludziom cele poza ziemskie, charakteryzuje bezwyznaniowców jako ludzi zasługujących na politowanie. „Mówią tacy „używajmy póki czas.“ Widocznie szukał ich również śród „obywatelczuków“ lub ich rodziców, zasadzających obowiązki rodzinne na dyskretnym chowaniu brudów w ukryciu.

Uderzającym wprost we wszelkich tego rodzaju

elukubracjach jest brak jakiejkolwiek treści etycznej, jakiegokolwiek określonego pojęcia zła i dobra. Nienawiść dla nauki łączy się w nich z piętnowaniem nieuctwa, pobożny hołd dla ziemskiego majątku z pogardą doczesności, słowem same puste dźwięki, drażniące bębenki uszne—i nic więcej.

I. Moszczeńska.

Lina Boegli „Avanti.“ Listy z podróży naokoło świata w przekładzie Marji Świderskiej. Lwów 1908. Nakładem „Księgarni Polskiej“ B. Połonieckiego.

Człowiek, który dokonywa rzeczy trudnej do uwierzenia, a swoje losy i niezwykłe czyny opowiada z taką prostotą i naturalnością, jak gdyby najzwyczajniejsze zdarzenia życia codziennego — to zjawisko niepospolite.

Autorką zajmującej tej książki jest młoda, dzielna Szwajcarka, która bawiąc przed kilkunastu laty dla zarobku w Polsce (w Krakowie), postanowiła odbyć 10-letnią podróż naokoło świata, bez wszelkich środków pieniężnych, jedynie z opłaconym biletem okrętowym z Tryjestu do Australji. W dniu 12 lipca 1892 r. wyruszyła śmiała turystka z Krakowa do Tryjestu, skąd prosto udała się do Melbourne. Następnie zwiedziła Sidney, wyspy Sandwichskie, wyspy Samoa, San Francisco, Utah, Chicago, New York, Irlandję, zatrzymując się wreszcie w Anglji. Wszędzie, gdzie osiadała w ciągu swej podróży, miewała odczyty, których tematem niejednokrotnie była Polska, uważana przez autorkę „Avanti“ za drugą ojczyznę. Dochód z odczytów oraz udzielanych lekcji obracała na utrzymanie i pokrycie kosztów dalszej podróży. Ściśle według nakreślonego programu, powróciła Lina Boegli z podróży po dziesięciu latach, a wrażenia, przygody

i doświadczenia, zwyczaje i obyczaje z pełnym obrazem ludzi, spotykanych w ciągu podróży, odmalowała w „Listach,“ które wydane pierwotnie w Ameryce po angielsku, później w Szwajcarji po niemiecku, przełożono wkrótce na wszystkie języki europejskie.

Od malowniczych gór Australji do ciekawych szczegółów z życia „synów Albionu“ wszystko opisała autorka z taką naturalnością i prostotą, że słusznie „Avanti“ (Naprzód) obiegło świat, zdobywając sobie jednogłośne uznanie i sympatję. Jasność sądu, zwięzłość, barwność bez cienia przesady, charakterystyczny dar obserwacji wykształconej, samodzielnej kobiety, okraszone szczerym humorem, sprawiają, że książka Liny Boegli staje się przyjemną i ciekawą lekturą dla starszych, a piękną i pożyteczną dla dorastającej młodzieży, której pod zajmującą formą przemycone studja etnograficzne i obyczajowe, doskonałe opisy miast Sydney i Melbourn i wogóle wszystkich miejsc, przez które autorce podróżować wypadło, utkwią stokroć silniej w umyśle, aniżeli oschle podana wiedza książkowa.

Tłumaczenie p. Marji Świderskiej staranne. Forma zewnętrzna książki bez zarzutu.

Zygmunt Kolasiński.

Dr. Korybut-Daszkiewicz. Pielęgnowanie chorego dziecka. („Książki dla Wszystkich“ M. Arcta. 1907, str. 146).

Wskazówki, udzielone przez doświadczonego praktyka matkom i opiekunkom dzieci, stanowią ważny przyczynek do charakterystyki poziomu umysłowego tych wychowawczyń. To też niejednemu czytelnikowi wyda się rzeczą dziwną, że dla naszego „uspołecznio-

nego“ kraju potrzebna jest książeczka, rozpatrująca sprawy, wchodzące w zakres wykształcenia elementarnego. My, tak pochopni zwłaszcza w ostatnich czasach do filozofowania na temat spraw „zasadniczych“, mielibyśmy się dowiedzieć czegoś nowego z elementarza?! A jednak, niestety, przyznać trzeba, że autora zmusiło do napisania książeczki właśnie smutne doświadczenie, zetknięcie się z codziennością życia, która go nauczyła, że matka, najbieglejsza w sprawach stroju modnego, piśmiennictwa pięknego, muzyki, teatru, wirtuozów i solistów, form towarzyskich i całego szeregu przejawów zewnętrznych t. zw. kultury, jest zupełnie nieświadoma tam, gdzie chodzi o spełnienie obowiązku naturalnego w stosunku do dziecka. Trzeba ją pouczać, jakim winno być mieszkanie i łóżeczko chorego dziecka, jak należy je dozorować i pielęgnować, jak wykonywać najprostsze zabiegi, jak przychodzić z pomocą w przypadkach nagłych i t. d. i t. d.

Nie trzeba być na to lekarzem, który zmuszony jest odpowiadać jak pozytywką na szereg pytań bezmyślnych w rodzaju: „czy można otwierać okno w pokoju chorego?“ „czy wysypka nie rzuci się na wnętrzności, jeżeli będziemy myli chore dziecko?“ „czy może pić wodę surową?“, czy proszek dać „na wodzie,“ a krople na cukrze?“—nie trzeba być lekarzem, żeby rozumieć, jaką nieznajomością hygjeny grzeszą nasze wykształcone matki. Bo też ta nauka, którą znają ze szkół jedynie z nagłówków, uważana jest za coś takiego, co przychodzi samo z siebie z łaski ducha św., podobnież jak umiejętność wychowywania dzieci, z której „niszczyciele porządku odwiecznego“ zrobili jakąś nową naukę.

Ale bądźmy sprawiedliwi! Tą nieznajomością grzeszą nietylko matki, lecz nawet i „przedstawiciele

nauki“, lekarze. Twierdzę, że pytania, jakie nam dziś zadają chorzy, stanowią powtórzenio wskazówek, jakie mieli sobie udzielone przez lekarzy wczoraj. Ach, trzeba być ostrożnym, nie zaziębiać się, unikać przeciągów,—mówił wczoraj p. dr. A dziś chory pyta: czy można otworzyć okno? lub: jaką koszulkę lepiej nosić, flanelową czy trykotową? albo: czy 18° R. w pokoju chorego nie jest za mało? Jestto coś w rodzaju obarczenia dziedzicznego, które przechodzi z pokolenia na pokolenie. I chociaż laik, a nawet lekarz, mogli byli poznać odnośne pytania w ich oświetleniu naukowym, jednak ciążą oni do poglądów człowieka pierwotnego, podobnież jak w rzeczach wiary; pierwszy żyje pod kierunkiem, zaszczepionym mu w dzieciństwie przez doświadczone kumoszki, lekarz zaś, nie umiejąc, czy nie mając czasu i chęci szerzenia poglądów współczesnych, pomija najczęściej milczeniem rozmaite usterki, poprzestając na zapisaniu lekarstwa.

W takich warunkach jest książeczka D-ra Daszkiewicza nieodzownym elementarzem. Praktyczne wskazówki z hygjeny są tu oparte na zdobyczach nauki, a proste zabiegi lecznicze i pielęgniarskie—na doświadczeniu osobistym. Bodaj po raz pierwszy spotykamy w dziełku, przeznaczonym dla szerokiego ogółu, powstawanie przeciwko dogmatowi „przeziębienia“, szablonowi dezynfekcji po chorobach zaraźliwych przy pomocy rozmaitych środków odkażających, które nie zastąpią najskuteczniejszego: wietrzenia, oddziaływania promieni światła i utrzymania czystości. Autor jest coprawda powściągliwy, nie zwalcza gwałtownie przesądów zakorzenionych, wykazując jedynie ich szkodliwość; ale ta taktyka jest usprawiedliwiona wobec potrzeby oddziaływania skuteczniejszego na ciemną, nieuświadomioną „inteligiencję,“ reagującą uczuciowo na wszelkie nowatorstwo.

Z tego właśnie punktu widzenia można rozgrzeszyć D. z żądania bezwzględnego posłuszeństwa wobec wskazówek lekarza. Jestto wprawdzie oddziaływanie na krótką metę, wązki zakres lecznictwa, w którym „pożytek chorego stanowi prawo najwyższe;“ jednak mając do czynienia z chorobą poważną i z otoczeniem, niezdolnym stanąć na właściwym stanowisku, zapominamy najczęściej, że w tym właśnie momencie można opiekunów dźwignąć umysłowo, oświecić, oczyścić ich z przesądów i pleśni wiekowej. Wszakże ten dorobek oświeceniowy jest niemożliwy, kiedy stosunek lekarza do chorego i jego pielęgniarzy wyraża się jedynie w formule militarnej: „milcz i słuchaj!“ Chory może nawet na tym zyskać, rozumie się pod warunkiem, że komenda lekarza będzie nietylko pozą władcy, dzierżącego w swych rękach zdrowie i życie chorego, lecz—wyrazem rzetelnej wiedzy; jednak otoczenie jego, a nawet on sam, jako jednostka myśląca, (o ile chodzi o ludzi dorosłych) straci niezaprzeczenie pod względem umysłowym, pogrążając się w bierność, ucząc się, że sprawy zdrowia są dlań niedostępne, że musi ten dział troski o siebie złożyć w obce ręce.

Okres choroby powinien być szkołą życia hygienicznego dla chorego i jego otoczenia. Wtedy powinni się oni dowiedzieć, jaka była istotna przyczyna choroby, na czym ona polega, co stanowi jej treść, a co objaw, którego nie należy zwalczać, jakie warunki są niezbędne dla wyzdrowienia, jak podrzędną rolę odgrywają tu zazwyczaj lekarstwa, jakie powikłania są możliwe i od czego zależą, jak ustrzec się choroby it.d. it.d. Taka kulturalna rola lekarza, jako oświeciciela, jest tym donioślejsza, że ma on tu pole nie do suchego wykładu, lecz może go poprzeć demonstracją, najłatwiej przemawiającą do rozumu. I jeśli mu chodzi

istotnie o zaufanie, ale nie takie, jakie wyrabia sobie lekarz, podporządkowując się wymaganiom publiczności, by zyskać „sławę dobrego djagnosty“ (str. 4), o czym nielekarze muszą właśnie mieć zdanie najmylniejsze, bo owo zaufanie i ową sławę może zdobyć na drodze prostej, nie przez ogłoszenia i wdzięcznych aptekarzy, nie przez rozmaite machinacje kupieckie — jedynie dzięki oświecaniu i uświadamianiu chorego i jego otoczenia.

Zaufanie jest pewną odmianą wiary. A wiara jest w znacznej mierze uczuciem, które można narzucić tylko istotom biernym, czyniąc je przez to jeszcze bardziej bezmyślnemi. Człowieka myślącego można tylko przekonywać i przekonać, o ile mu się poda odpowiednie dowody. A jeśli pozostanie przy swym przekonaniu, to będzie znaczyło jedynie, że dowody były za słabe i argumentujący może mieć żal chyba do siebie, że nie znalazł mocniejszych. Ma on jako lekarz słowo ostatnie: może się usunąć i przestać leczyć chorego, który go nie słucha. Jest to jedyne wyjście z trudności, zrzucenie z siebie odpowiedzialności moralnej.

Dlatego też nie zgadzam się z Dr. D. gdy biada: „dlaczego z takim lekkim sercem i czystym sumieniem pozwalamy sobie, na nieszczęście tak często, na krytykowanie zleceń lekarskich? (str. 9). Na to bym odpowiedział: niestety, zbyt rzadko! Zerwijmy wreszcie z systemem tajemniczości, przestańmy naśladować tych, co wywodzą swą nieomylność ze styczności bezpośredniej z potęgami pozaziemskiemi, lecz przyznajmy się z całą otwartością, że nasza wiedza lekarska jest bardzo skromna, a udział nasz w lecznictwie polega głównie na stworzeniu warunków, pozwalających wyzyskać samolecznicze siły ustroju, i na zapobieżeniu powikłaniom. Z tą skromnością będzie nam bar-

dziej do twarzy, a chorzy i ich otoczenie będą mogli z czasem obejść się bez elementarzy w zakresie hygjeny. Zaś Kato nowoczesny nie będzie się dziwił: „cur medicus, medicum quum vidisset, risum tenere non potuit?“

Powaga, którą Dr D. nadaje lekarzowi wobec chorego i jego otoczenia, wpłynęła zapewne na jedno niedomówienie. A jednak podkreślenie bardzo wyraźne, że conajmniej 3/4 lekarstw, przepisywanych chorym, zalicza się do kategorji: „ut aliquid abeat“ (byle coś zapisać, bo chory wymaga recepty), zasługiwało na uwagę. Na każdym miejscu, gdzie się zwracamy do nielekarzy, winniśmy ich uświadamiać, że lekarstwo odgrywa najmniejszą rolę w lecznictwie i tylko w nielicznych przypadkach jest istotnie potrzebne. A gdy to uczynimy, wtedy przestaną nas „krytykować“, że zastosowaliśmy „środek niewłaściwy“, przestaną nam podsuwać i nastręczać rozmaite przetwory i specyfiki, ogłoszone i reklamowane w pismach brukowych, a stanowiące tylko wyzysk uprawniony nieświadomych, szukających deski zbawienia. Będzie to zarazem zwrot pożądany do przyrodolecznictwa, o którym dochodzą nas echa z krajów, gdzie potworzyły się już wielkie związki zwolenników słońca, powietrza, wody, jarstwa i t. d., które przeciwdziałają nietylko pigularskiemu wyzyskowi, lecz i zabezpieczają stowarzyszonych od chorób świata kulturalnego. Wprawdzie Dr. D. powiada: „od lekarstwa nie można wymagać więcej, niż ono dać może; leczenie nie polega jedynie na przepisywaniu leków; lekarz nie jest mistrzem, cudotwórcą, ani też nauczycielem natury, ale jeno jej pomocnikiem“ (str. 88); lecz zaraz następne zdanie osłabia wrażenie tych aforyzmów, głosząc: „trafniej wybrany przez lekarza środek nieraz pomoże prędzej i skuteczniej, niż

setki innych...“ Bo, pomijając kilka środków lekarskich, mających poniekąd swoiste działanie przy pewnych chorobach (chinina — przy zimnicy, salicyl — przy gośćcu stawowym), reszta może być tylko znoszona lepiej lub gorzej przez chorego. A więc nie o „trafny wybór“ lekarstwa tu chodzi, lecz o właściwe rozpoznanie choroby i o znajomość ustroju chorego.

Z tego ostatniego względu należałoby położyć wielki nacisk, żeby weszła u nas w zwyczaj instytucja lekarzy domowych, do czego wzywałem przed paru laty. Dr. D. wypowiada się również w tym duchu (str. 8). W takim wypadku rozstrzygnie się i sprawa zaufania do lekarza i posłuszeństwa przy wykonywaniu jego zleceń, bo będzie on miał czas dać się poznać i uświadomić domowników, zanim wybuchnie potrzeba ratowania.

Poczytując niedomówienie powyższe za wyraz taktyki kolegi Daszkiewicza, który nie chce zrażać czytelników zbytnią „krańcowością“ poglądów, mam nadzieję, że w następnym wydaniu tej pożytecznej książeczki przystosuje się on do wymagań bardziej ucywilizowanych matek, które postawiły spełnienie obowiązku względem dziecka wyżej, niż dbałość o modny strój, powodzenie w świecie i błyskotliwość życia.

Dr. W. Miklaszewski.

Książki nadesłane do Redakcji.

Mutermilch Michał. Dzieje sztuki I. Sztuka starożytna i średniowieczna z 56-ma ilustracjami. M. Arct. Warsz. Cena 35 kop.

Mutermilch Michał. Zasady estetyki—wydanie drugie. Nakł. M. Arcta. Warsz. Cena 25 kop.

Dal-Trozzo Jan. Zadania gieometryczne na wyliczenia i dowodzenia. Część I-a. Planimetrja. M. Arct. Warsz. 1908. Cena 40 kop.

A. Mroczek et Leclerq. Nouveau choix de morceaux français à l'usage des écoles secondaires. Arct. Warsz. 1908. Cena w oprawie 60 kop.

Helena Witkowska i Marcelina Kulikowska. Czytania historyczne. II-ga Epoka Jagiellońska. Zeszyt 7-y. Wielkie Ks. Litewskie. M. Arct. Warsz. 1908.

Chmielewski Konrad. Obrazy Ziem Polskich. Wyd. Arcta.

Hillquit M. Dzieje socjalizmu w Stanach Zjednoczonych Północnej Ameryki. Do 1907 r. włącznie. Kraków. Spółka nakładowa „Książka." Skład główny: Warsz. Centnerszwer. Lwów. Altenberg.

Krauz Kazimierz. Materjalizm ekonomiczny ze wstępem Ł. Krynickiego. Kraków „Książka."

Sprawozdanie Polskiego T-wa badań nad dziećmi za rok pierwszy 1907.

Towarzystwo czytelń m. Warszawy. „Czytelnia Wolska." Sprawozdanie z działalności od d. 4 sierpnia do dnia 30 grudnia 1907 r.

Orsza Helena. Z dziejów narodu—wypisy ze źródeł i streszczenia z opracowań historycznych. Tom I-szy, z 36 rysunkami w tekście. Wydawnictwo Arcta. Warszawa—Kraków. P. A. Krzyżanowski.

Liciński. Z pamiętnika włóczęgi. Warsz. Centnerszwer i S-ka.

Dr. Nusbaum Henryk. Odczyty i szkice I. Warsz. 1908. Nakład Gebethnera i Wolffa.

F. J. Gould. Pogadanki moralne dla dzieci. Z angielskiego przełożyła I. Moszczeńska. Serja I-a. Panowanie nad sobą. Serja II-ga. Prawda i rzetelność. Warsz. 1908. Wyd. M. Arcta.

Stanisław Thomas. Jezyk ojczysty. Książka do czytania. Rok drugi nauki. Warsz. 1908. Wydawnictwo M. Arcta.

Szycówna Aniela. Kobieta w pedagogice. I. Matka. Warszawa 1908. Wydawnictwo jubileuszowe im. Orzeszkowej. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa.

Wiadomości bibljograficzne.

— Księgarnia Gebethnera i Wolffa rozpoczęła wydawnictwo, które szczególniej powinno zainteresować nauczycieli języka polskiego, uznających czytanie dobrych i pięknych utworów za główną podstawę nauki. Wydawnictwem tym jest *Bibljoteczka młodzieży szkolnej*, przeznaczona dla klas niższych szkoły średniej i czerpiąca swój materjał zarówno ze specjalnej literatury dla młodzieży, jak i z najcelniejszych autorów polskich i obcych. Dotąd ukazało się 40 książeczek w cenie 5—10 kopiejek. Szczegółowy rozbiór tego wydawnictwa pomieścimy w jednym z najbliższych numerów.

— W Poznaniu z dniem 1-m kwietnia zacznie wychodzić pismo kobiece p. t. *Głos wielkopolanek*, tygodnik społeczno-narodowy, który według zapowiedzi redakcyjnej ma być: *odzwierciedleniem* dotychczasowej pracy kobiet na polu społecznym, *łącznikiem* usiłowań

kobiecych celem utrzymania narodowej kultury, *pomocą* w pracy wychowawczej, *doradcą* w sprawach zawodowo-fachowych, *drogowskazem*, wiodącym kobiety zaboru pruskiego do jaknajdoskonalszego *uświadomienia obywatelskiego* w duchu koniecznego, rozsądnego postępu. Jestto, o ile nam się zdaje, pierwsze pismo kobiece w Poznańskim.

KRONIKA.

Odczyty pedagogiczne w Związku równouprawnienia kobiet.

Rozpowszechnianie wiedzy pedagogicznej drogą żywego słowa—to sprawa nadzwyczaj ważna zarówno dla postępu pedagogiki jako nauki, jak i dla podniesienia codziennej praktyki wychowawczej. W żadnej może dziedzinie rozłam między teorją a życiem nie jest tak wielki, a w następstwie tak zgubny, jak właśnie w pedagogice. Jest mnóstwo prawd zasadniczych, uznanych oddawna przez wszystkich pedagogów, a zupełnie obcych naszym „inteligientnym“ matkom i „wykształconym“ nauczycielom; jest mnóstwo poglądów błędnych, nad któremi pedagogika oddawna przeszła do porządku dziennego, a przecież pokutujących jako smutne przeżytki po naszych szkołach. Oświecić jak najprędzej tych pedagogicznych analfabetów byłoby najlepszym utorowaniem drogi dla reform, których tak bardzo wszyscy pragniemy. Z drugiej strony ułatwiłoby to także wytworzenie atmosfery naukowej dla nielicznych dotąd u nas pedagogów, którzy pracują poważnie nad postępem nauki wychowania; dzisiaj są oni często skazani na ciągłe wyjaśnianie i dowodzenie elementarnych prawd pedagogicznych, skutkiem

czego niekiedy siły i czasu braknie na studja czysto naukowe i rozpacz ogarnia, że gdy nasza Komisja Edukacyjna stała na równi, a w niektórych razach wyżej od spółczesnej sobie pedagogiki w Europie, teraz się wszystkim pozwalamy wyprzedzać na tym polu. Odczytów i wykładów pedagogicznych jak najwięcej potrzeba, więc też z radością witamy każdą inicjatywę w tym kierunku.

W ostatnich czasach różne instytucje o odczytach pedagogicznych radziły i myślały, ale najenergiczniej działał: *Związek równouprawnienia kobiet polskich.* Tam naprzód na jesieni r. z. p. Helena Reybeklowa wygłosiła serję odczytów p. t. *Reformatorzy wychowania,* zaznajamiając szerszy ogół z zasługami i poglądami takich mężów, jak: Rousseau, Pestalozzi, Froebel. (Historja pedagogiki w Polsce była przez prelegientkę zupełnie pominięta). Następnie p. dr. Tylicka miała szereg wykładów *O hygienie kobiety,* potrącając często o sprawy wychowania fizycznego. Uzupełnieniem tych odczytów lekarskich była pogadanka p. Teresy Lubińskiej p. t. *Hygiena seksualna dziecka i dziewczęcia dojrzewającego*, gdzie prelegientka temat ten rozbierała z punktu widzenia doświadczonej matki, dotykając zresztą prócz przedmiotu, objętego tytułem, wielu spraw wychowawczych, jak: żywienie dzieci, ubieranie, gry, zabawy, gimnastyka, kąpiele słoneczne i t. p. Żałować należy, że odczyt ten nie był połączony z dyskusją, w którejby się mogli wypowiedzieć inni hygieniści i pedagodzy, gdyż przez to wyjaśniłaby się może niejedna kwestja, która licznie zgromadzonym słuchaczkom nasuwała różne uwagi i wątpliwości. W lutym dała się słyszeć w tymże *Związku równouprawnienia kobiet* p. Helena Witkowska, profesorka gimnazjum żeńskiego w Krakowie; jeden z jej odczytów zaznajomił nas z organizacją *szkół żeńskich w Galicji*, zawierał on charaktery-

stykę 2 głównych typów szkoły średniej: gimnazjum klasycznego i liceum;' prelegientka wskazywała zarówno dobre strony, jak braki każdego z tych typów i wyrażała żal, że dotąd nie stworzono jeszcze szkoły żeńskiej, w którejby dziewczęta nie były tak, jak w istniejących gimnazjach, przeciążone językami klasycznemi, a otrzymywały wiadomości gruntowniejsze z matematyki i przyrody, niż w liceach.' Drugi odczyt p. Witkowskiej dotyczył *historji szkół żeńskich w Polsce*; nadzwyczajne wzbudził on zainteresowanie, zwłaszcza część druga o Komisji Edukacyjnej pięknie i gruntownie była opracowana.

Przerwanie wykładów w szkole technicznej kolei Wiedeńskiej.

W miesiącu marcu wydane zostało rozporządzenie ministerjum komunikacji co do przywrócenia od 1/14 marca wykładów w języku rosyjskim w szkole technicznej kolei Wiedeńskiej.

Szkoła techniczna kolejowa składa się właściwie z dwuch szkół samodzielnych: niższej, prywatnej, nie udzielającej żadnych praw, pozostającej pod zarządem ministerjum oświaty i korzystającej z prawa wykładu polskiego; oraz wyższej, znajdującej się pod kierunkiem ministerjum komunikacji na równi z innemi tego rodzaju zakładami naukowemi w Państwie. Koleje rosyjskie wpłacają do ministerjum po 15 rb. od wiorsty na koszty utrzymania przez ministerjum szkół technicznych kolejowych. Szkoły te udzielają niektórych praw np. przywileju skróconej służby wojskowej. Szkoła kolei Wiedeńskiej istniała już przed ustanowieniem powyższego porządku utrzymywania szkół. To też jest ona utrzymywaną bezpośrednio przez kolej.

Ministerjum nadało jej prawo państwowe wzamian za poddanie pod swoje zwierzchnictwo. Wykład w języku rosyjskim, zastąpiony czasowo wykładem polskim, zostaje w niej przywrócony, jako w szkole prywatnej z prawami, podległej bezpośrednio Zarządowi ministerjum.

Wskutek rozporządzenia, o którym mowa, szkoła ta przestała funkcjonować od 1/14 marca i następnie została rozporządzeniem władz kolejowych zamkniętą na czas nieokreślony. Należy rozumieć, że tym sposobem zamknięta została jedynie szkoła wyższa, licząca 3 klasy, a dziewięćdziesięciu kilku uczniów. Z tej liczby około 19-tu miało w r. b. kurs ukończyć.

Deputacja przełożonych szkół prywatnych.

Obecny rok szkolny szczególnie jest ciężki dla naszej polskiej szkoły prywatnej. Inspekcja liczne czyniła im trudności w zatwierdzaniu nauczycieli, nawet zaopatrzonych w odpowiednie świadectwa, nadto w sprawie nauki historji i gieografji okazywała wyraźnie dążenia do wprowadzenia wykładu rosyjskiego. Wobec tej i paru innych kwestji spornych, dowolnie i rozmaicie rozstrzyganych przez władze miejscowe, przełożeni szkół prywatnych warszawskich zarówno męskich, jak żeńskich, wybrali z pośród siebie deputację, która wyjechała do Petersburga dla przedstawienia swych życzeń ministerjum oświaty. Deputacja ta już powróciła do Warszawy, ale ten tylko osiągnęła rezultat, iż przyrzeczono jej, że ministerjum oświecenia odbędzie w krótkim czasie naradę, poświęconą specjalnie sprawom szkół prywatnych w Królestwie.

Z żałobnej karty.

Niedawno rozpoczęty rok 1908 już zdążył w ciągu paru miesięcy swego istnienia poczynić szczerby w szeregach ludzi, zasłużonych dla sprawy wychowania. W Warszawie zmarł w 82-gim roku życia *Karol Jurkiewicz*, który młodość swą i wiek męski poświęcił nauczaniu; był naprzód nauczycielem gimnazjum realnego w Warszawie, gdzie wykładał mineralogję, zoologję i chemję; następnie w r. 1862 został profesorem Szkoły Głównej, później był profesorem uniwersytetu warszawskiego, w r. 1877 został dziekanem wydziału fizyczno-matematycznego, a w dwa lata później otrzymał emeryturę. Poza pracą nauczycielską oddawał się działalności literackiej i społecznej, redagował pismo *Przyroda i przemysł*, które w swoim czasie przyczyniło się bardzo do podniesienia i spopularyzowania wiedzy przyrodniczej. Nie była mu obcą też niwa literatury dla młodzieży; przekładał nieraz rzeczy wybitniejsze z języków obcych np. słynne *Tajemnice Afryki* przez Jacolliot.

Innym starcem, zasłużonym dla sprawy wychowania, był zmarły w początkach kwietnia *ks. Tadeusz Lubomirski*, filantrop, któremu niejedna instytucja dobra ogólnego zawdzięczała swój początek lub zapewnienie bytu. Pedagodzy nigdy mu nie powinni zapomnieć jednej zasługi, a mianowicie, że był jednym z inicjatorów i założycieli *Encyklopedji wychowawczej*, która zaczęła wychodzić już w r. 1880, leez po paru latach została przerwana; wznowiona w r. 1899 również dzięki pewnej pomocy ś. p. Lubomirskiego wychodzi dalej i jest dotychczas najważniejszym świadectwem pracy naukowej Polaków na polu pedagogiki. Ciężka to praca, więc cześć ludziom, którzy ją czynią możliwą!

Po oddaniu należnego hołdu rodakom nie zapominajmy o cudzoziemcach, których zasługi sięgają po za granice ich kraju, Do takich należał *Edmund Amicis*, zmarły w 62-gim roku życia, którego książka p. t. *Serce* stanowi epokę w dziejach literatury dla dzieci; książka, przedstawiająca ideał pogadanek i opowiadań etycznych, kształcących bez naciąganego moralizowania charakter młodocianych czytelników, książka, wskazująca, jak można z dziećmi i do dzieci przemawiać o najgłębszych, najpoważniejszych przedmiotach, rozbudzając w ich sercach najszerszą i najgłębszą miłość kraju i ludzkości; a zarazem książka, tchnąca miłością nauczyciela, podnosząca zasługi tysiącznych skromnych pracowników ze szkół i szkółek początkowych do potęgi pracy obywatelskiej. Tym swoim „Sercem“ Amicis zapisał się głęboko w sercach naszych, więc szczerym żalem przejęła nas wszystkich wiadomość o jego śmierci.

Mniej znane było u nas nazwisko *Ottona Salomona*, który w tym roku również zakończył życie w Sztokholmie, a przecież i to człowiek wielkiej zasługi. Otto Salomon torował nowe drogi w wychowaniu, poświęciwszy się sprawie pracy ręcznej czyli slöjdu. Był on założycielem i dyrektorem słynnego na świat cały zakładu w Naass, stanowiącego rodzaj seminarjum dla nauczycieli slöjdu. Zjeżdżali się tam nauczyciele i nauczycielki ze wszystkich krajów Europy, z Ameryki, nawet z Japonji na naukę teoretyczną i praktyczną slöjdu szwedzkiego, a Otto Salomon z całym zapałem, przejęciem się, wytrwałością prowadził dla nich wykłady w trzech językach, towarzyszył im w pracowniach, prowadził dysputy o metodach nauczania i znaczeniu pedagogicznym pracy ręcznej, urządzał zabawy i rozrywki dla uprzyjemnienia pobytu w Naas, słowem, nietylko

nauczał lecz wychowywał całe szeregi pionierów nowej idei.

Cześć tym wszystkim świetlanym postaciom! Oby dla nas były natchnieniem i przykładem!

Hygjena w szkołach niemieckich.

Na 34-ym zjeździe lekarzy niemieckich w Halli miał prof. Hartmann z Berlina odczyt w sprawie wywychowania dzieci w poszanowaniu przepisów hygjeny i uświadomienia ich co do tych przepisów już w szkole. We wstępie zaznaczył, że warunki zdrowotne szkół niemieckich poprawiły się znacznie dzięki działalności lekarzy szkolnych, następnie rozwinął następujące tezy: 1) Wszystkie warstwy społeczeństwa winny być obznajmione z zasadami pielęgnowania zdrowia, przyzwyczajone do życia hygjenicznego i usposobione do wychowania potomstwa zgodnie z zasadami hygjeny. 2) Dla uświadomienia ogółu w tym kierunku są w pierwszym rzędzie powołani lekarze, którzy dzięki swemu wykształceniu i zawodowi najwięcej ku temu posiadają danych. 3) Oprócz okolicznościowych wskazówek lekarzy, udzielanych przy odwiedzinach chorych, najwięcej w sprawie rozpowszechnienia przepisów zdrowotnych uczynić może szkoła. 4) Lekarze szkolni oprócz czuwania nad zdrowiem dzieci i hygjeną urządzeń szkolnych są obowiązani zwracać uwagę, aby dzieci zaznajamiano z najważniejszemi przepisami hygjeny i przyzwyczajano do ich zachowania. 5) Ponieważ lekarz nie znajduje się w tak blizkim stosunku do ucznia, jak nauczyciel; dzieciom winni odpowiednich wskazówek udzielać nauczyciele. 6) Lekarze winni być doradcami nauczycieli w sprawie fizycznego wychowania młodzieży zarówno we wszystkich ty-

pach szkół początkowych jak i średnich. 7) Pożądaną również jest rzeczą, aby lekarze wchodzili do rad szkolnych prowincjonalnych (okręgowych) do deputacji szkolnych i konferencji szkolnych. 8) Zarówno nauczyciele szkół początkowych jak średnich powinni posiadać znajomość hygjeny. 9) Obowiązkiem nauczyciela jest przy każdym wykładzie, mającym związek z hygjeną, zwrócić na to uwagę swych uczniów, a w praktyce zważać na stosowanie przez nich podanych wskazówek. 10) Osobny wykład hygjeny jest pożądany dla uczniów klas wyższych szkół średnich, oraz dla szkół dopełniających. Wykład ten powinien być prowadzony przez lekarza.

Instytut psychologji stosowanej w Berlinie.

Pod tą nazwą istnieje od października 1906 roku instytucja, która się bardzo może przyczynić do postępów pedagogiki jako nauki. Nie jestto laboratorjum psychologiczne dla prowadzenia badań specjalnych, lecz pracownia dla tych, którzy rozważają wyniki psychologji w zastosowaniu do różnych dziedzin życia i wiedzy, jak: wychowanie, nauczanie, prawo, psychjatrja, psychopatologja, językoznawstwo, etyka, estetyka i t. p. Różne zadania z tych dziedzin mogą być spełniane tylko wspólnemi siłami. W tym celu istnieją przy instytucie oddzielne komisje, które: a) zastanawiają się nad: wyborem metod badania; b) zakresem, czasem, miejscem i materjałem poszukiwań; c) potrzebną do jego zebrania pomocą; d) sposobem obliczeń statystycznych; d) wydaniem zebranych i opracowanych materjałów. Przy instytucie istnieje archiwum zbiorów i bibljoteka na usługi członków, którzy mogą tam pracować codziennie od 9-ej do 3-ej i w so-

boty od 6-ej do 7-ej. W planie prac, podjętych dotychczas, znajdujemy następujące tematy:

1) Rozwój mowy i myślenia w pierwszych latach życia dziecka.

2) Psychologja zeznania (wpływ suggestji na dokładność opowiadania o faktach widzianych).

3) Badanie inteligiencji.

4) Właściwości i rozwój zdolności, przechodzących przeciętną normę.

5) Typy umysłowości.

Zbiory mają na początek objąć:

1) Rysunki dziecięce i inne objawy twórczości dziecięcej.

2) Dokumenty mowy dziecięcej.

3) Dokumenty, dotyczące niezwykłych zdolności.

Na czele tej pożytecznej i jedynej w swym rodzaju instytucji stoi dr. William Stern, znany już poniekąd czytelnikom „Nowych Torów“ z omawianej przez nas pracy o mowie dziecka, oraz dr. Otto Lippmann. Wydają oni też organ specjalny p. t. *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung*, gdzie prawie w każdym numerze znaleźć można ciekawe studja z dziedziny psychologji dziecka.

Wychowanie dziewcząt w świetle spółczesnych poglądów pedagogicznych.

Istniejące od niedawna w Wiedniu *Austrjackie Towarzystwo badania dzieci* często na posiedzeniach swych porusza tematy czystopedagogiczne. Do takich należał odczyt dr. Rudolfa Ortmana o wychowaniu dziewcząt. Prelegent temat swój podzielił na trzy części:

1) Jakie szczególne wskazówki co do wychowania dziewcząt wynikają z właściwości natury kobiecej, oraz ze stanowiska kobiet w społeczeństwie?

2) Czy i o ile dzisiejsze wychowanie odpowiada tym wskazówkom i potrzebom?

3) Jak należałoby zreformować wychowanie dziewcząt ze względu na te wskazówki i na te potrzeby?

W odpowiedzi na pierwsze pytanie prelegient zwraca uwagę na potrzebę większego oszczędzania dziewcząt w okresie dojrzewania, na silniejszą wrażliwość i uczuciowość, większą zdolność naśladowczą przy mniejszej w porównaniu z chłopcami samodzielności; silniejszą skłonność do rzeczy konkretnych i osobistych przy mniejszym zainteresowaniu do abstrakcji, wogóle większą bierność i podatność do suggestji. Wobec tych właściwości wychowanie zająć może jedno z trzech stanowisk: albo je dalej pielęgnować, czyniąc dziewczynę możliwie różną od chłopca t. j. podnosząc różnice wskazane do wyższej potęgi; albo je zwalczać gwałtownie; albo je stopniowo osłabiać i przetwarzać. Pierwsza droga jest fałszywą, gdyż przbawia kobietę samodzielności, druga również nie prowadzi do celu, jedynie trzecia jest racjonalną t. j. wychowanie powinno umiejętnie korzystać ze wszystkich dodatnich stron natury dziewczęcej, a ujemne osłabić stopniowo. Tymczasem wychowanie wcale się z temi właściwościami nie liczy; dziewczęta wychowują się według tradycyjnych konwencjonalnych szablonów, które podnoszą do potęgi *słabość* niewieścią, a zabijają wszelkie niewieście *przymioty*. Do takich złych stron wychowania należy: nadmierne ograniczenie swobody ruchów przez fałszywy ideał grzeczności i przyzwoitości, następnie przeciążenie lekcjami, niehygjeniczne ubrania. Dalej w nauczaniu program jednostronny, w którym przeważają języki, literatura, sztuka z usunięciem na plan ostatni innych przedmiotów. Reforma więc musi dotyczyć następujących punktów: a) we względzie wychowania fizycznego wię-

cej swobody ruchów, hygjeniczny ubiór, a w okresie dojrzewania więcej spokoju, którego dziewczę wówczas potrzebuje; b) w wychowaniu umysłowym kształcenie nie jednostronne, lecz ogólne, przy nauczaniu możliwe pobudzenie samodzielności umysłowej; c) w wychowaniu moralnym zamiast moralności negatywnej, opartej na zakazach i posłuszeństwie, wprowadzić pozytywne ideały etyczne; dziewczęta muszą się nauczyć postępowanie stosować nie do zasad i przepisów, narzuconych im z góry, lecz do głosu własnego sumienia; d) co do wychowania dziewcząt na matki nie powinno sobie wychowanie stawiać za cel wyłączny „matki zdrowe i silne“, gdy nawet czysto fizyczne obowiązki macierzyństwa lepiej spełni kobieta wykształcona od nieświadomej, nie mówiąc już o wychowawczych. „Instynkt macierzyński“ jest po większej części złudzeniem, każdej matce potrzebne są wiadomości z hygjeny i psychologji, ideałem więc musi być matka „zdrowa i rozumna.“ W końcu odczytu prelegient wyraża zdanie, że szkoła przyszłości będzie z zasady *koedukacyjną*, co nie przeszkodzi w niej uwzględniać specyficznych znamion natury dziewczęcej tak, jak wszelkie znamiona indywidualne wychowańców winny być uwzględnione pomimo wychowania wspólnego.

Z naszych towarzystw pedagogiczno-oświatowych.

Uniwersytet ludowy ziemi Radomskiej.

Sprawozdanie z działalności za m. styczeń, luty i marzec.

W okresie sprawozdawczym odbyło się ogółem 19-cie posiedzeń, w tej liczbie 7 zarządu U. l., 3 ko-

mitetu naukowego, 4 kursów dla analfabetów i 5 sekcji artystycznej.

Zdecydowano urządzenie wieczorów literacko-artystycznych dla członków U. l., wieczornic, oraz wieczorów dyskusyjnych na tematy z wygłoszonych odczytów przy udziale prelegientów, lub ze spraw aktualnych, które na porządek dzienny wysunie życie społeczne. Ułożono programy wykładów systematycznych w formie przystępnej dla słuchaczów z różnych działów wiedzy, a mianowicie: ekonomji politycznej, arytmetyki, historji powszechnej, gieografji, historji Polski, pogadanek przyrodniczych i biologji. Prowadzenie wykładów powyższych projektowano w lokalu własnym, dla członków U. l., jednak z powodu nieotrzymania dotąd odpowiedniego zezwolenia władzy, ani jeden z nich nie doszedł do skutku. Zamiast rzeczonych wykładów wygłoszono trzy odczyty luźne, przy małej ilości słuchaczów ze sfery robotniczej i miejscowej inteligiencji: „O glebie,“ przez p. R. Beranka, „Zasadnicze pojęcia o gospodarstwie społecznym“ przez p. W. Jarmolińskiego i „Kultura pierwotna słowian“ przez p. J. Okoniewską. Oprócz tego wygłoszono trzy odczyty w lokalu resursy miejscowej, dla członków i nieczłonków U. l. przez p. E. Sokołowskiego z Sieprawek. „Postęp a życie“ p. J. Iwańskiego z Gardzienic „O Stanisławie Wyspiańskim“ i p. H. Raszkesa z Radomia „Pojęcie o gatunku, dziedziczność, zmienność i walka o byt (z pokazami). Odczytów powyższych słuchało średnio po 140 osób z inteligiencji i klasy robotniczej.

W sali wykładowej U. l. odbyły się 24 lekcje rysunków technicznych i kreśleń odręcznych dla terminatorów rzemieślniczych, oraz wykłady arytmetyki i gieometrji początkowej, w obecności 40 słuchaczów na każdej lekcji.

Staraniem Zarządu, dla członków U. l. urządzono cztery wieczornice, z deklamacją, śpiewami, grą na fortepianie i zabawami. Na wieczornicach tych bywało średnio po 140 osób, za opłatą po kop. 20 za wejście.

Liczba członków U. l. wynosi 703 osoby, nie licząc oddziałów zamiejscowych.

Początkowo, wykładów dla analfabetów słuchało 96 osób z klasy robotniczej, po fabrykach, później w marcu tylko 63, oraz 59 osób dorosłych i 142 małoletnich w szkole koedukacyjnej U. l. Nauka dla dzieci w szkole odbywała się codziennie od godz. 8—12 z rana i od 1—4 po południu, zaś dla osób dorosłych 3 razy tygodniowo. Słuchacze rekrutują się przeważnie z klasy robotniczej, najmitów i służących. Koszt nauki jednego ucznia w szkole U. l. nie przenosił kopiejek 65 i pół.

Wykłady były prowadzone przez 14 osób dla dorosłych i 7 osób dla małoletnich. Wykładano: język polski i rosyjski z czytaniem i pisaniem, arytmetykę, wiadomości początkowe z przyrodoznawstwa, objaśniane tablicami poglądowemi, rysunki ręczne i techniczne, slojd, roboty ręczne i religję katolicką.

Biblioteka U. l. składa się z 1400 dzieł, zawartych w 2350 tomach. Stałych czytelników, którzy korzystali z wypożyczania książek, było osób 211. Znacznie wzrosło zainteresowanie klasy robotniczej lekturą, zarówno treści naukowej jak i beletrystycznej. Przy bibljotece funkcjonuje czytelnia gazet i pism perjodycznych, w której czytano stale 5 pism codziennych i 10 tygodników. Bibljoteka otwarta: we wtorki, środy, czwartki i soboty od godz. 7—8 wieczorem: czytelnia—codziennie od 7—9 wieczorem.

Sekcja artystyczna liczyła 100 członków czynnych, włączając w tę liczbę orkiestrę amatorską.

Grano dwa razy wodewil „Królowa przedmieścia"; na przedstawieniach tych było średnio po 500 osób, przy bardzo nizkich cenach.

Dwukrotnie też grano krotochwilę „Dom warjatów" i wodewil „Czuła struna." Na przedstawieniach bywało średnio 400 osób.

W ciągu marca zostały wygłoszone cztery odczyty luźne—z tych dwa przez W. Feldmana z Krakowa „O kulturze duchowej", „O idejach społecznych trzech wielkich romantyków polskich" i dwa przez prelegientów miejscowych: p. H. Raszkesa „Dobór sztuczny i naturalny" i p. W. Ostera „Rozwój pojęcia o liczbach." Odczytów pierwszych słuchało po 316 osób przecięciowo, a ostatnich po 80 osób, z inteligiencji miejskiej i małej liczby mniej oświeconych osób z klasy robotniczej.

W celu pociągnięcia i zachęcenia szerszych mas do pracy i rozrywek umysłowych, zaprojektowano urządzanie wieczorów dla członków U. l. w lokalu własnym, na których w przerwach zabaw towarzyskich, mają być odczytywane krótkie utwory popularne wierszem i prozą z objaśnieniami o życiu i twórczości autorów. Wieczory powyższe będą urozmaicane pokazami (przy pomocy latarni czarnoksięskiej) okolic kraju, typów ludowych, archeologji, zoologji, botaniki i t. p., przy odpowiednich krótkich objaśnieniach, oraz wykonaniem na fortepianie popularnych kompozycji muzycznych z motywów swojskich, ze wskazaniem kompozytorów.

Do szkoły koedukacyjnej U. l. w marcu uczęszczała młodzież w liczbie poprzednio wskazanej, na lekcjach zaś rysunków technicznych i kreślenia liczba uczniów nieco się powiększyła.

Sekcja kursów dla analfabetów uchwaliła w marcu otworzyć w dzielnicy staromiejskiej szkołę dla dzie-

ci robotników—członków U. l., w której małoletni mogliby uczyć się w dzień, a dorośli słuchać wykładów wieczorem. Po otwarciu tej szkoły, uciążliwe dla nauczających, kursy wieczorowe w salach fabrycznych będą zwinięte.

Biorąc ogólnie, działalność U. l. w ubiegłych trzech miesiącach r. b. w porównaniu z takimże okresem czasu roku poprzedniego, nie przedstawia się dodatnio. Przyczyny niezbyt pomyślnego rezultatu usilnych zabiegów należy szukać w przeszkodach zewnętrznych, które opanowały na wszystkich polach pracy nasze życie społeczne, potęgując zniechęcenie, zawody i ogólną apatję.

Uniwersytet dla Wszystkich, czyniąc zadość żądaniom słuchaczy o wyższym poziomie przygotowania, ogłasza rozpoczęcie po świętach wielkanocnych trzech następujących cyklów wykładów:

Cykl I. Z historji filozofji nowożytnej 6 wykładów *Adama Mahrburga* pod ogólnym tytułem „Naukowa filozofja w Niemczech.“ Podajemy streszczenie 3-ch pierwszych wykładów.

1) Metafizyka i nauka. Uroszczenia metafizyki. Jej przedmiot i zadanie. Wieczne źródło jej błędu. Jej główne pojęcia i zasady. Stosunek do nauki i dlaczego nie może być uznana za naukę. Pierwiastek osobisty i kulturalny. Co to jest nauka i filozofja jako teorja nauki.

2) Upadek idealizmu romantycznego w Niemczech i pozytywizm niemiecki. Eug. Dühring i jego filozofja rzeczywistości. Ludwik Feuerbach, jego pozytywizm i psychologja religji. Rozwój nauk przyrodniczych i materjalizm niemiecki. Powstanie nowokrytycyzmu czyli filozofji naukowej.

3) Teorja poznania wynurza się na plan pierwszy. Walka ze spekulacją metafizyczną ze stanowiska psychologji, teorji poznania i wymagań nauk wogóle. Karol Göring. Wiedza i poznanie — rozumienie i objaśnienie. Zadanie i metoda filozofji naukowej. Empiryzm.

Tematem następnych 3-ch wykładów będą: 4) Alojzy Riehl i Ernest Laass, 5) Ernest Mach — i wreszcie 6) Ryszard Avenarius.

Wykłady powyższe p. A. Mahrburga odbywać się będą od 28 kwietnia r. b. we wtorki i soboty w lokalu Związku Bankowców (Marszałkowska 141), o godz. 8-ej wiecz.

Cykl II. Z dziedziny pedagogiki: 12 wykładów *Stanisława Karpowicza*, jako dokończenie kursu zeszłorocznych wykładów pod tytułem „Ogólne zasady wychowania."

Treść wykładów:

1. Wychowanie estetyczne, jakim jest, a jakim być powinno. Nowy zwrot w tym kierunku i jego ocena. Kształcenie poczucia piękna.

2. Rozwijanie twórczości artystycznej. Muzyka. Rysunek. Inne formy twórczości. Znaczenie wychowania estetycznego pod względem biologicznym, moralnym i umysłowym.

3. Wykształcenie zawodowe, jego cel i warunki. Praca zawodowa w stosunku do głównych potrzeb człowieka.

4. Kształcenie indywidualności. Rzut oka wstecz. Stan obecny. Nowe dążnosci. Indywidualność w ustroju dzisiejszym. Indywidualność ze stanowiska biologicznego. Wnioski.

5. Jak wychowywać dzieci ze względu na różnice płci?

6. Stosunek wychowania domowego do szkolnego ze stanowiska logiki pedagogji i potrzeb chwili bieżącej.

7. Różne kierunki wychowania: narodowy, kosmopolityczny; partyjny, bezpartyjny.

8. Kierunki: realny, idealny.

9. Pozytywizm i mistycyzm w wychowaniu.

10, Ogólny pogląd na patologję wychowawczą. Rozwój normalny i nienormalny. Typowe wady dziecięce.

11. Pochodzenie wad dziecięcych, oraz ich zwalczanie.

12. Podział wad dziecięcych. Profilaktyka i terapja w pedagogice i w patologji wychowawczej.

Wykłady te odbywać się będą od 29/IV r. b. 2 razy tygodniowo w lokalu Erywańska 4, we środy i soboty o godz. 7-ej wieczorem.

Cykl III. „O samokształceniu“ 12 wykładów *Stanisława Karpowicza.* Celem wykładów o samokształceniu będzie: 1) wyjaśnienie korzyści, które za pomocą umiejętnego kształcenia osiągnąć można, 2) wskazanie najważniejszych przedmiotów, które każdy oświecony człowiek znać winien, 3) wskazanie ważniejszych i wypróbowanych metod poznawania rzeczy i doskolenia samego siebie.

Treść wykładów:

1) Zadania i doniosłość samokształcenia. 2) Co nauka każdemu samoukowi dać może? 3) Samokształcenie i pomyślność w życiu. 4) Jak osiągnąć dzielność ciała i ducha. 5) Jak rozwijać swoje zdolności umysłowe? 6) Jak doskonalić swój charakter? 7) Powodzenie w pracy zawodowej zależy od wykształcenia ogólnego. 8) Co to są ideały piękna i jak się do nich zbliżać? 9) Możliwość i korzyści samokształcenia

w sztukach pięknych. 10. Co wykształcony człowiek o przyrodzie wiedzieć powinien? 11. Co każdy o stosunkach społecznych wiedzieć powinien? 12. Jak korzystać z książek?

Cykl ostatni rozpocznie się w miarę zapisania się odpowiedniej ilości słuchaczy. Wykłady odbywać się będą również przy ulicy Erywańskiej nr. 4, dwa razy tygodniowo w godzinach wieczornych.

Zapisy na wszystkie 3 cykle powyższe przyjmuje, oraz informacji udziela główne biuro Uniwersytetu dla Wszystkich (Wspólna 20 m. 1) codziennie od godz. 11 do 1 rano i od 6 do 8 wieczorem.

Cena abonamentu na cykl I (p. Mahrburga) wynosi za 6 wykł. dla członków Uniwersytetu 1 rb. 50 kop., dla niećzłonków rb. 1.80. Bilet pojedyńczy 35 kop. Abonament na cykl II (p. Karpowicza): dla członków rb. 2.40, dla niecczłonków 3 rb. Na cykl III (O samokształceniu): dla członków rb. 1.80, dla niećzłonków rb. 2.40 za 12 wykładów.

Polski Związek Nauczycielski.

Zarząd Główny odbył w marcu 2 posiedzenia, na których:

1) Postanowiono współdziałać co do urządzenia wykładów popularnych z jednym z Oddziałów Związku.

2) Zatwierdzono wydatek rb. 24 na zakup książek do bibljoteki.

3) Przyjęto od kolegi Michalskiego w darze dla Związku pewną liczbę książek i zatwierdzono warunek, że na wypadek przerwania działalności Związku ofiarodawca ma prawo ponownego dysponowania temi książkami.

4) Rozpatrywano liczne wewnętrzne sprawy organizacyjne.

Sekcje P. Z. N. wykazały w marcu działalność następującą:

Sekcja pedagogiczna odbyła 2 posiedzenia d. 4-go i 18-go marca. Odczytano referaty p. Zweigbaumowej „W sprawie reformy szkolnej" i p. A. Szycówny Sprawozdanie z książki „Pogadanki moralne" p. Moszczeńskiej. Pierwszy z tych referatów wywołał ożywioną dyskusję, skierowaną przeciwko nadmiernemu przeładowaniu wykształcenia średniego nauką języków obcych i przeciwko rozpoczynaniu tej nauki w bardzo wczesnym wieku dzieci.

Sekcja języka polskiego miała 4-ry posiedzenia dn. 1, 7, 16 i 30 marca. Odczytywano na nich referaty następujące: 1) p. St. Słońskiego: „Samogłoski nosowe w dzisiejszej polszczyźnie", 2) p. St Szobera: „O funkcjach form przypadków", 3) p. St. Szobera: „ O funkcjach przypadków w języku polskim." Nadto p. Wójcicki podał projekt ułożenia wypisów na klasy niższe, a p. Michalski projekt ułożenia katalogu czytań dla młodzieży. Na posiedzeniu z dn. 16/III uchwalono rozszerzyć działalność sekcji przez nadanie jej charakteru Sekcji języka polskiego i literatury. Frekwencja wynosiła od 6 (1/III) do 18 osób (16/III).

Sekcja gieograficzna miała w marcu jedno posiedzenie. Między innemi został wygłoszony referat członka Związku p. W. Nałkowskiego: „O charakterze przejściowym ziem polskich."

Sekcje: hist., przyr., mat., język. obc. nie odbyły ani jednego posiedzenia w marcu. Również Oddz. Warsz. nie zbierał się ani razu.

Pisma i książki przysyłane były pod adresem Redakcji N. T.

Odezwa o wystawie, urządzanej przez Towarzystwo Miłośników Przyrody.

Ogłoszona ostatnio w pismach odezwa, objaśniająca o podniosłych promiennych—na tle ogólnego smutku i szarzyzny—celach i zadaniach T-wa Miłośników Przyrody, zawiera między innemi wzmiankę o specjalnej wystawie, którą Towarzystwo rozpoczyna swoją działalność.

Wystawa pojętą została podwójnie: jako wykazanie tego, co w zakresie miłośnictwa przyrody dokonano już i dokonywa się u nas przez amatorów hodowców i kolekcjonistów, oraz jako pouczenie na wzorowych, dostarczonych przez specjalistów, okazach, do czego w danym kierunku dojść można.

Zgodnie z zasadniczym podobnym postawieniem samej kwestji, program Wystawy będzie obejmował 4 działy, z których każdy z kolei rozpadać się będzie na dział okazów miłośnictwa, oraz na dział wzorowy.

Dział I. Akwarja, terarja, ptaki hodowane w klatkach, rośliny hodowane w pokojach, rośliny do akwarjów.

Dział II. Zdobnictwo kwiatowe.

Dział III. Ptaki wypchane i zwierzęta wypchane ze szczególnym uwzględnieniem kolekcji naukowych; ptaki i zwierzęta zakonserwowane. Zbiory mineralogiczne. Zbiory roślin suszonych.

Dział IV. Przyrządy techniczne, jak: naczynia do akwarjów i terarjów, urządzenia do hodowli kwiatów na balkonach i oknach. Przybory do karmienia zwierząt wodnych, do czyszczenia akwarjów i t. p.

Wystawa trwać ma 2 tygodnie, od 16-go do 31-go maja b. r. i urządzona będzie w hali i ogrodzie Towarzystwa Ogrodniczego przy ul. Bagatela.

Towarzystwo Miłośników Przyrody, mając na

uwadze nietylko zadania czysto naukowe, ale i dostarczenie ogółowi rozkoszy duchowych, rozweselanie ludzi, kierowanie ich uwagi na rzeczy piękne i podnoszące ducha, szczególny kładzie nacisk na stronę dekoracyjną wystawy.

Nadto Komitet da publiczności możność pouczania się, dzięki szeregowi specjalnych odczytów, które wypowiadane być mają na Wystawie przez uproszonych specjalistów i obficie ilustrowane obrazami świetlnemi oraz pokazami żywemi.

Biuro Wystawy czynne jest już obecnie w lokalu T-wa Ogrodniczego (Bagatela) w zwykłych godzinach biurowych.

Miłośnicy, hodowcy i kolekcjoniści, pragnący wziąć udział w Wystawie, proszeni są o nadsyłanie szczegółowych deklaracji z wymienieniem okazów i miejsca na nie do rzeczonego biura.

List otwarty do Redakcji „Nowych Torów."

W pewnym mieście prowincjonalnym, któremu niejedną stronnicę poświęcił w swoich nieśmiertelnych utworach Sienkiewicz, istnieje szkoła polska 8-klasowa. Szkoła ta powstała z inicjatywy postępowców, z których niejeden już od tego czasu (od 1906 r.) zdołał zczernieć. Przez cały długi rok — proszę sobie wyobrazić!—szkoła zażywała opinji postępowej. Było to zjawisko niezwykłe w owym mieście prowincjonalnym i tak niezwykłe, że aż ojcowie postępowcy przerazili się swego dzieła dziecięcia: postanowiono więc mu zaszczepić rozmaite zarazki społeczne, zapraszając do spółki żywioły klerykalne i drobno-mieszczańskie. Postępowcy, w skromności przerażenia, coraz bardziej usuwali się na szary koniec przy stole radnym, pozo-

stawiając naczelne miejsca księżom i obraźnikom. Utworzyła się zgrana orkiestra pod batutą kleru; na basowym tle ryku tak zwanego społeczeństwa miejscowego prym wiodą ci, którzy schlebiają chuciom tegoż społeczeństwa. Nie brakuje w orkiestrze kilku postępowców wyranżerowanych, którzy sumiennie wybijają takt na bębenkach i blaszkach.

Ale, o zgrozo! owo muzykalne towarzystwo napotkało na drodze swych zamierzeń i reform ludzi opornych. Nauczyciele szkoły (w większości), korzystając z przywilejów Rady pedagogicznej, warowanych jeszcze w lepszych czasach, stawili opór. Rada Pedagogiczna, wbrew wyraźnej woli Zarządu (Rady opiekuńczej), nie chciała iść z bezwzględnym posłuszeństwem pod rozkazy kleru-prefektów. Postępowcy-opiekunowie zachłysnęli się ze strachu, przekładając, że szkoła wobec oporu nauczycieli upadnie, gdyż „społeczeństwo“ nie chce szkoły bez przymusowych praktyk religijnych, przymusowej spowiedzi, chodzenia do kościoła, modlitw etc., etc.

Oczywiście na sposoby są sposoby. Wobec oporu nauczycieli zwołano walne zebranie, na którym postanowiono: 1) pensję dyrektora z 2400 rb. zmniejszyć do 2000 rb., motywując ową redukcję brakiem środków (szkoła w pierwszym roku istnienia dała nadwyżkę dochodów nad rozchodami), a głównie w nadziei, że uda się w ten sposób „spławić“ dyrektora, 2) wszyscy nauczyciele, o ile nie będą zaangażowani przed 1 lutego, mogą uważać umowę pomiędzy sobą a zarządem za zerwaną, 3) na przyszłość zarząd szkoły w porozumieniu z dyrektorem angażuje nauczycieli.

Najniespodziewaniej dla zarządu dyrektor, wchodząc w materjalne położenie szkoły, zgodził się na redukcję i został. Taki obrót rzeczy na chwilę oszołomił

zacnych opiekunów, którzy w swej wyobraźni widzieli już innego dyrektora-manekina.

Nie dało się tak, powinno się udać inaczej. A więc zlokautowano przedewszystkim nauczycieli; nikt przed zapowiedzianą datą, 1 lutego, nie został zaangażowany. Następnie, korzystając z prawa angażowania, dano do zrozumienia w sposób wcale niedwuznaczny, że zlokautowani mogą być jeszcze zaangażowani, o ile przychylą się do propozycji zarządu. A propozycje te dotyczą przymusowości spowiedzi, chodzenia do kościoła, odmawiania modlitw w klasie na klęczkach, co ze względu na ciasnotę ławek byłoby istnym torturowaniem młodzieży.

Zarząd bardzo niedawno odezwał się, że lepiej nawet niech szkoła upadnie przed wakacjami, niż znosić w niej nauczycieli opornych. Prawda? nawet władze szkolno-administracyjne nie są tak bezwzględne! Nic to, że młodzież, płacąca wpis całoroczny, albo przynajmniej za trzy kwartały, będzie pozbawiona w ostatnim kwartale szkoły! Nic to, że niedoprowadzenie szkoły do końca roku, kiedy nie całe dwa miesiące już pozostaje, byłoby czynem antispołecznym. Pereat mundus, fiat voluntas... zarządu szkoły!

Źle się „obywatele“ poczynają bawić i to w czasach, kiedy w sferach rządzących niechęć do szkoły polskiej wzrasta z dniem każdym i kiedy tam właśnie oczekują na sposobność.

A nauczyciel szkoły polskiej dokąd ma apelować? Kto ma mu okazać poparcie? Chyba nie opinja zaśmiecona, chyba nikt zgoła, oprócz własnego sumienia!

x.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.